

**OS JOGOS COMO FACILITADORES DA
APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DE
CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NUMA CRECHE
PORTUGUESA E NUMA ESCOLA BRASILEIRA**

KEILA COELHO BARBOSA

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
especialização em Análise e Intervenção em Educação**

SETEMBRO DE 2011

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, da área de especialização: Análise e Intervenção em Educação, realizada sob a orientação científica da **Professora Doutora Maria do Carmo Vieira Da Silva**.

DECLARAÇÃO

Declaro que esta Dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Keila Coelho Barbosa

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O orientador

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, que constitui uma etapa importante, quer de desenvolvimento profissional, quer de desenvolvimento pessoal, gostaria de dirigir uma palavra de grato reconhecimento a todas as pessoas e instituições que, de diferentes formas, com seu apoio, tornaram possível a sua concretização, Nomeadamente:

À Deus pela força e pela luz que iluminou a minha mente e o meu caminho.

À Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, pela disponibilidade e incentivo com que se empenhou na orientação científica deste estudo a nível do rigor, sugestões e críticas. Pelo estímulo intelectual que representou a sua orientação.

À Coordenação do curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Análise e Intervenção em Educação, em especial aos Professores Doutores António Candeias e João Nogueira.

Ao Professor Doutor Juan Uruburu Colsa pelo apoio incondicional ao longo destes anos.

Ao Professor Doutor Carlos Lopes pelas orientações.

À todos os Professores do referido Mestrado pelos ensinamentos e orientações.

À Creche Pomba da Paz, em especial, à Direcção Técnica Angeles Bríones Ramos, à Coordenadora Pedagógica Ana Margarida, e aos colegas do grupo de Educação Infantil, pela disponibilidade e confiança manifestadas.

À Escola Coelho Neto, em especial, à Professora Doutora Francisca Coelho, à Coordenadora Pedagógica Iracema Ferreira, e aos colegas do grupo de Educação Infantil, pelo apoio manifestado.

À minha família e aos meus amigos, pelo amor, alegria e atenção sem reservas.

Agradeço a minha filha e aos meus irmãos que, com todo o seu apoio, me permitiram crescer, aprender, escolher... Reconheço o esforço que fizeram e as coisas de que tiveram de abdicar para me guiarem habitualmente pelo percurso da vida.

O meu profundo agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta dissertação, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

Resumo

Este estudo teve como principal objectivo verificar em que medida o jogo pode influenciar o desenvolvimento das crianças, bem como o seu nível de aprendizagem, na medida em que poderá facilitar ou não o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito à aquisição de conhecimentos. Pretendeu-se igualmente analisar se a forma como a educadora comunica e interage com as crianças influencia, de algum modo, o desenvolvimento das mesmas.

Para tal, foram analisadas duas realidades culturais diferentes, nomeadamente a forma de aplicação do jogo numa Creche portuguesa e numa Escola brasileira, de modo a proceder à comparação e compreensão das principais semelhanças e diferenças entre a relevância dos jogos para as docentes no desenvolvimento das crianças.

Em Portugal, o estudo decorreu numa creche localizada em Sacavém, numa turma sob a direcção de uma educadora de infância de 37 anos de idade, numa sala de 24 alunos, sendo que 11 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Na escola brasileira a amostra é constituída por uma turma de uma escola da cidade de Imperatriz do Estado do Maranhão, sob a direcção de uma professora de 28 anos de idade, composta por 16 alunos, sendo que 9 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Em ambos os casos os alunos apresentaram idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos.

No que respeita à metodologia utilizada, desenvolveu-se uma entrevista semi-estruturada, que foi aplicada às docentes da Creche portuguesa e da Escola brasileira, e procedeu-se à observação não-participada da relação estabelecida entre as educadoras e os alunos de cada uma das duas salas/turmas, em diferentes momentos ao longo do dia, verificando-se, assim, as suas rotinas.

Relativamente à análise dos resultados, os dados obtidos nas entrevistas, permitiram constatar que as professoras utilizam frequentemente os jogos como forma de motivar os alunos e facilitar a aquisição de competências. Verificou-se ainda através do registo das observações dos alunos em sala de aula, que as crianças gostavam de realizar actividades baseadas em jogos e esse facto repercutiu-se na sua aprendizagem e muito concretamente na leitura e na escrita.

Palavras-chave: *Criança, creche/escola, jogo, leitura e escrita.*

Abstract

This research aims to verify the potential of structured play in the development of children as well as their level of learning and to see in which way it can facilitate or not the process of teaching and learning, particularly with regard to the acquisition of knowledge. It also aims to verify that the way the educator communicates and interacts with children influences their development.

For this purpose we analyzed the application of structured play in two different cultural contexts, a Portuguese kindergarten and a Brazilian school, to be able to compare and understand the main similarities and differences in the relevance of structured play for educators in the child development process.

In Portugal the study took place in a nursery located in Sacavem, in a class taught by a 37 year old kindergarten teacher with 24 students, 11 girls and 13 boys. In the Brazilian school the study was done in a school in the city of Imperatriz, Maranhão State, in a class taught by a 28 year old teacher, with 16 students, 7 girls and 9 boys. In both cases the students were between the ages of 4 and 5 years.

As regards to methodology, a semi-structured interview was developed, which was applied to both teachers as well as a non-participatory observation of the relationship between teachers and students of both classes, at different times throughout the day.

The outcome of the study shows that the teachers often use games as a way to motivate students and facilitate the acquisition of skills. It was also found by recording observations of the students in the classrooms that the children loved to do activities based on games and that fact was reflected in their learning and more specifically in their reading and writing skills.

Keywords: *Child, kindergarten/school, structured play, games, reading and writing.*

ÍNDICE

Introdução	1
Parte I. Enquadramento teórico.....	3
1.1. Modelos Teóricos.....	3
1.1.1. Piaget	3
1.1.2. Vygotsky	6
1.2. Importância do ensino pré-escolar no desenvolvimento da criança	7
1.3. O jogo	8
1.3.1. Definição de jogo.....	8
1.3.2. Contextualização histórica do jogo.....	9
1.3.3. Diferentes tipos de jogo.....	10
1.3.4. Importância do jogo no desenvolvimento da criança	13
1.3.4.1. Desenvolvimento sócio-afetivo.....	17
1.3.4.2. Desenvolvimento cognitivo.....	17
1.3.4.3. Desenvolvimento moral	18
1.3.4.4. Desenvolvimento motor	19
1.3.5. Relação entre o jogo e o brincar.....	20
1.3.6. Estudos sobre o jogo.....	21
1.3.7. Estratégias de aprendizagem da leitura e da escrita.....	21
Parte II - Estudo Empírico	25
1.1. Metodologia	25
1.2. Amostra	26
1.2.1. Descrição do espaço físico.....	32
1.3. Procedimentos	33
1.4. Instrumentos	38
1.5. Análise e discussão dos dados	41
1.5.1. Resultados da entrevista inicial à educadora portuguesa.....	41
1.5.2. Resultados da segunda entrevista aplicada às duas educadoras.....	43
1.5.3. Observação dos alunos nos dois contextos.....	45
Conclusão.....	55
Referências Bibliográficas.....	59

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentagem de alunos de acordo com o sexo	27
Gráfico 2 – Percentagem de alunos de acordo com a nacionalidade	27
Gráfico 3 – Percentagem de crianças sinalizadas com ou sem NEE (necessidades educativas especiais)	28
Gráfico 4 – Percentagem de crianças cuja família dá ou não acompanhamento escolar.....	28
Gráfico 5 – Percentagem de acordo com o sexo e a idade dos alunos	29
Gráfico 6 – Percentagem de acordo com o sexo e a idade dos alunos	29
Gráfico 7 – Percentagem de alunos de acordo com o sexo	30
Gráfico 8 – Percentagem de alunos de acordo com a nacionalidade	30
Gráfico 9 – Percentagem de crianças sinalizadas com ou sem NEE	31
Gráfico 10 – Percentagem de acordo com o sexo e a idade dos alunos	31
Gráfico 11 – Percentagem de acordo com o sexo e idade dos alunos	31

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre a escola portuguesa e a escola brasileira	43
Quadro 2 – Registo e análise das observações em contexto de sala de aula na creche portuguesa.....	47
Quadro 3 – Aprendizagens e estratégias de leitura e escrita para crianças dos três aos quatro anos segundo Lopes et al. (2004, citado por Moniz, 2009).....	80
Quadro 4 – Aprendizagens e estratégias de leitura e escrita para crianças com cinco anos segundo Lopes et al. (2004, citado por Moniz, 2009)	81
Quadro 5 – Organização do espaço e dos recursos segundo o Modelo Curricular High-Scope	82
Quadro 6 – Tipos de jogo	89

ÍNDICE DE FOTOGRAFIA

Fotografia 1 – Entrada da creche	83
Fotografia 2 – W.C. da creche	83
Fotografia 3 – Refeitório dos alunos	83
Fotografia 4 – Refeitório dos alunos	83
Fotografia 5 – Sala de aula dos alunos	83
Fotografia 6 – Expositores com trabalhos dos alunos	84
Fotografia 7 – “Recanto das histórias”	84
Fotografia 8 – Actividades desenvolvidas com os alunos “Teatro dos alunos”	84
Fotografia 9 – A educadora a apoiar as crianças na exploração dos jogos.....	84
Fotografia 10 – Lanche das criança na creche	85
Fotografia 11 – W.C. da escola brasileira	86
Fotografia 12 – Espaço de lazer das crianças na escola brasileira.....	86
Fotografia 13 – Actividades com pinturas feita pelas crianças da escola brasileira ..	87
Fotografia 14 – Actividades (hora da história com as crianças da escola brasileira).	87
Fotografia 15 – Educadora com alunos na escola brasileira (oração da manhã)	88
Fotografia 16 – Refeição dos alunos na escola brasileira.....	88

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Protocolo da entrevista: direccionado aos educadores da escola / creche	64
Anexo 2 – Protocolo da entrevista: direccionada a educadora da creche portuguesa	65
Anexo 3 – Entrevista semi-estruturada: Lista de perguntas	67
Anexo 4 – Protocolo da entrevista à educadora da creche portuguesa.....	68
Anexo 5 – Protocolo da entrevista à educadora da escola brasileira	74
Anexo 6 – Quadro 3 - Aprendizagens e estratégias de leitura e escrita para crianças dos três aos quatro anos segundo Lopes et al. (2004, citado por Moniz, 2009).	80
Anexo 7 – Quadro 4 - Aprendizagens e estratégias de leitura e escrita para crianças com cinco anos segundo Lopes et al. (2004, citado por Moniz, 2009)	81
Anexo 8 – Quadro 5 - Organização do espaço e dos recursos segundo o Modelo Curricular High-Scope	82
Anexo 9 – Fotografias do espaço físico da creche portuguesa	83
Anexo 10 – Actividades desenvolvidas com os alunos	84
Anexo 11 – Espaço físico da escola brasileira	86
Anexo 12 – Actividades desenvolvidas na escola brasileira	87
Anexo 13 – Quadro 6 - Tipos de Jogo	89

“Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos a impedir que ela descubra por si mesmo, por outro lado, aquilo que permitimos que ela descubra por si mesmo permanecerá com ela”.

Jean Piaget

Introdução

Este estudo teve como principal objectivo debruçar-se sobre duas áreas temáticas cruciais, assim, pretende-se verificar por um lado, se o jogo desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças, e no seu comportamento em sala de aula, por outro teve-se como intuito analisar se a forma como a educadora gere a aula, bem como as actividades desenvolvidas pelos alunos, influenciam o seu processo de aquisição de conhecimentos.

Deste modo, debruçámo-nos sobre uma amostra de crianças que se encontram na faixa etária dos 4 e os 5 anos de idade. Nesta investigação foi feito um estudo teórico sobre o jogo e a sua crescente valorização dentro da educação infantil, tendo este sido encarado como um recurso que contribui para a formação global da criança, desmistificando a ideia de usar os jogos mera e exclusivamente, como forma de entretenimento nos tempos livres das mesmas.

A noção de desenvolvimento está agregada a um contínuo de evolução, em que nós caminharíamos ao longo de todo o ciclo vital. Essa evolução nem sempre é linear, dá-se em diversos campos da existência tais como: o afectivo, o cognitivo, o social e o motor.

Os seres humanos nascem “mergulhados em cultura”, e é claro que esta será uma das principais influências no seu desenvolvimento. Embora ainda haja discordâncias teóricas entre as abordagens, que serão apresentadas adiante, sobre o grau de influência da maturação biológica e da aprendizagem com o meio no desenvolvimento, o contexto cultural é o palco das principais transformações e evoluções do humano de bebé a idoso.

Através da interacção social, aprendemos e desenvolvemo-nos, criamos novas formas de agir no mundo, ampliando as nossas ferramentas de actuação neste contexto cultural complexo que nos recebeu, durante todo o ciclo vital (Rabello & Passos, s/d)

Desta forma, pretendemos verificar de que modo o jogo interfere na aprendizagem e qual a sua contribuição para o desenvolvimento de determinadas habilidades, desenvolvimento social, político, moral, emocional e cognitivo da criança.

Relativamente aos **objectivos** deste estudo, é possível destacar como **objectivo geral**: verificar de que forma os jogos podem servir de instrumentos que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, numa creche em Lisboa e em uma escola no Brasil. Neste contexto, pretendeu-se avaliar a concepção das docentes quanto a diferentes tipos de jogos, como os jogos de encaixe, jogo dos pinos ou os jogos da chamada como recursos de aprendizagem da leitura e da escrita no jardim-de-infância.

Como **objectivos específicos** definiram-se os seguintes:

- Identificar as características básicas dos jogos que podem ser susceptíveis de facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita.
- Identificar a visão que os educadores da pré-primária têm quanto à utilização do jogo como estratégia facilitadora da aprendizagem da leitura e da escrita.
- Verificar de um modo empírico a forma como os jogos podem servir de estímulos que facilitem a apreensão da leitura e da escrita.
- Comparar a perspectiva da creche portuguesa e da escola brasileira, face à aplicação do jogo com as crianças.

Os objectivos enunciados resultaram da seguinte pergunta de partida: *Será que os jogos educativos podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem e ainda darem prazer ao aluno, criando situações interessantes e desafiantes para o dito processo?* Partindo do pressuposto que o jogo pode ser um óptimo recurso didáctico ou mesmo uma estratégia de ensino para os educadores, bem como um rico instrumento para a construção do conhecimento (Grubel & Bez, 2006) levantaram-se, ainda as seguintes questões:

- *Será que os jogos podem servir de instrumentos educativos para facilitar a aprendizagem de matérias fundamentais como são a leitura e a escrita?*
- *Será que existem diferenças significativas entre a creche portuguesa e a escola brasileira, face à utilização do jogo com os alunos?*

Parte I - Enquadramento teórico

1.1. Modelos teóricos

No que respeita aos modelos teóricos, que abordam a questão do desenvolvimento das crianças, serão seguidamente destacados de forma mais aprofundada dois: o de Piaget e o de Vygotsky.

Todavia, na Psicologia do Desenvolvimento, existem algumas perspectivas diversas:

- Para os teóricos **Ambientalistas**, entre eles Skinner e Watson (do movimento behaviorista), as crianças nascem como *tábuas rasas*, que vão aprendendo tudo do ambiente através de processos de imitação ou de reforço.
- Para os teóricos **Inatistas**, como Chomsky, as crianças já nascem com tudo o que precisam na sua estrutura biológica para se desenvolver. Nada é aprendido no ambiente, e sim apenas impulsionado por este.
- Para os teóricos **Construtivistas**, especialmente Piaget, o desenvolvimento é construído a partir de uma interacção entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio. De acordo com a abordagem **Sócio-interacionista**, de Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento humano dá-se em relação, ou seja, nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interacção e de mediação.
- Segundo a perspectiva **Evolucionista**, influenciada pela teoria de Frodor, o desenvolvimento humano dá-se no crescimento das características humanas e variações individuais como produto de uma interacção de mecanismos genéticos e ecológicos, envolvendo experiências únicas de cada indivíduo desde o período anterior ao nascimento.
- Na visão de desenvolvimento **Psicanalítica**, em que temos como expoentes Freud, Klein, Winnicott e Erikson, procura-se entender o desenvolvimento humano a partir de motivações conscientes e inconscientes da criança, focando os seus conflitos internos durante a infância e ao longo do seu ciclo vital (Rabello & Passos, s/d).

1.1.1. Piaget

Segundo Piaget (1994), o conhecimento implica uma série de estruturas construídas progressivamente através de uma contínua interacção entre o sujeito, o meio físico e o social. Portanto, o ambiente escolar deve ser estimulante e favorecer a essa interacção, devendo, para isso, o projecto político pedagógico da escola estar

fundamentado numa proposta de trabalho que tenha como características processos dinâmicos subjacentes à construção das estruturas cognitivas.

Na perspectiva de Piaget (1971), o conhecimento não pode ser concebido como algo pré-determinado desde o nascimento (inatismo), nem como resultado do simples registo de percepções e informações (empirismo). Resulta justamente das acções e interacção do sujeito com o ambiente onde vive; para ele, o conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância através de interacções do sujeito com os objectos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou do cultural.

Piaget (1971) enfatiza ainda o desenvolvimento intelectual e divide os períodos de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que por sua vez interfere no desenvolvimento global, caracteriza, também, cada período por aquilo que melhor o ser humano consegue fazer nas diversas faixas etárias. Todos os indivíduos passam por todas essas fases ou períodos, nessa sequência, porém o início e término de cada uma delas depende das características biológicas do indivíduo e de factores educacionais e sociais. Portanto, a divisão nessas faixas etárias é uma referência e não uma norma rígida.

O autor caracteriza de *período sensório-motor* do nascimento até aos dois anos. Neste período, a criança conquista, através da percepção e dos movimentos, todo o universo que a cerca, decorrendo o desenvolvimento inicial das coordenações e relações de ordem entre as acções; é o início da diferenciação entre os objectos e entre o próprio corpo e os objectos. Aos 18 meses, mais ou menos, constitui-se a função simbólica, capacidade de representar um significado a partir de um significante.

No estágio sensório-motor, o campo da inteligência aplica-se a situações e acções concretas. Se, no início, o mundo era uma continuação do próprio corpo, os progressos da inteligência levam-no a situar-se como um elemento entre outros no mundo. Isso permite que a criança, por volta de um ano, admita que um objecto continue a existir mesmo quando ela não o vê no seu campo visual, mas continua a procurar ou pedir o brinquedo que perdeu, porque sabe que ele continua a existir. A sua integração no ambiente dá-se, também, pela imitação das regras e embora compreenda algumas palavras, mesmo no final do período só é capaz de utilizar a fala imitativa.

O período que abrange a faixa etária dos 2 aos 7 anos é denominado *pré-operatório*, ou primeira infância. No início desse período, o mundo interior ainda prevalece sobre as relações cooperativas com o outro. Nesta fase o mais importante é

o aparecimento da linguagem, que irá acarretar modificações nos aspectos intelectuais, afectivo e social da criança. As consequências mais evidentes da linguagem são, sem dúvida, a sua interacção e a comunicação entre os indivíduos. Com a formação da palavra há possibilidades de exteriorização da vida interior e, portanto, a capacidade de corrigir acções futuras. A criança já consegue antecipar o que vai falar.

É importante também considerar que, neste período, a maturação neurofisiológica completa-se, permitindo o desenvolvimento de novas funções, como a coordenação motora-fina – pegar pequenos objectos com as pontas dos dedos, segurar o lápis correctamente, conseguir fazer delicados movimentos exigidos pela escrita.

De acordo com Piaget (1994), os jogos tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, pois a partir da livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstruir objectos, reinventar as coisas, o que já exige uma adaptação mais completa. Essa adaptação, que deve ser realizada na infância, consiste numa síntese progressiva da assimilação com a acomodação; é por isso que pela própria evolução interna os jogos das crianças transformam-se, pouco a pouco, em construções adaptadas exigindo sempre mais do trabalho afectivo.

O jogo dá-se num processo evolutivo, concomitante ao período de desenvolvimento da inteligência na criança. Portanto, é necessário que a mesma disponha de um ambiente que lhe dê oportunidade de agir constantemente sobre os objectos, modificando-os ou reproduzindo-os de acordo com o seu interesse e fantasia.

Assim, conforme o comportamento da criança diante das pessoas e objectos que a circundam, Piaget propõem uma classificação dos jogos baseadas na evolução das estruturas mentais. Classifica-os em três categorias (Gioce, 2001):

1. Jogos de exercícios – 0 a 1 ano.
2. Jogos simbólicos – 2 a 7 anos.
3. Jogos de regras – ápice aos 7 anos.

Esta caracterização dos jogos será posteriormente descrita de forma mais detalhada, ao longo da realização do trabalho.

1.1.2. Vygotsky

Piaget (1970) e Vygotsky (2000) salientam a importância da acção do sujeito sobre o meio físico e social e das interacções que se estabelecem para a construção de conhecimentos. Para estes pedagogos é necessário que haja, por parte do educador, uma acção para a construção do conhecimento (Moniz, 2009).

De acordo com Vygotsky (1992) os jogos favorecem o domínio das habilidades de comunicação, nas suas várias formas, facilitando a auto-expressão, encorajam o desenvolvimento intelectual através do exercício da atenção, e também pelo uso progressivo de processos mentais mais complexos, como a comparação e discriminação; e pelo estímulo à imaginação. Todas as vontades e desejos das crianças são possíveis de serem realizados, através do uso da imaginação, que a criança faz através do jogo.

Segundo o autor, são os desejos, as necessidades, as emoções, os interesses, os impulsos e as inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento, e este por sua vez exerce influência sobre o aspecto afectivo-cognitivo.

Como é possível observar, na sua perspectiva, cognição e afecto não se encontram dissociados no ser humano, pelo contrário inter-relacionam-se e exercem influência recíproca ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo.

O autor comenta que a relação indivíduo / sociedade apresenta uma integração dos aspectos biológicos e sociais do indivíduo.

Em Vygotsky, ao contrário de Piaget, o desenvolvimento – principalmente o psicológico/mental (que é promovido pela convivência social, pelo processo de socialização, além das maturações orgânicas) – depende da aprendizagem, na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planeada no meio escolar.

Neste modelo, o sujeito – no caso, a criança – é reconhecido como ser pensante, capaz de vincular a sua acção à representação do mundo que constitui a sua cultura, sendo a escola um espaço e um tempo onde este processo é vivenciado, onde o processo de ensino-aprendizagem envolve directamente a interacção entre sujeitos (Rabello & Passos, s/d).

Neste sentidos, os trabalhos de Vygotsky tiveram o efeito de acrescentar o interesse da doutrina contemporânea no contexto social, cultural e histórico onde se

desenvolve a aprendizagem da criança, como elemento fundamental daquele processo (Fleer, 2009).

1.2. Importância do ensino pré-escolar no desenvolvimento da criança

Relativamente ao ensino pré-escolar, pode-se referir que este constitui uma etapa decisiva na vida das crianças, pois é nesse momento que são promovidas diversas estratégias e metodologias de aprendizagem, que têm como principal objectivo estruturar as ideias e pensamentos das crianças. Tal como já foi acima destacado, de acordo com a Teoria de Vygotsky, a criança é um sujeito activo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem e é através da interacção social que se criam as condições propícias à aquisição da linguagem escrita e da leitura.

Esta interacção social diz directamente respeito àquela que é realizada em contexto de jardim-de-infância, baseando-se essencialmente no suporte da organização de um educador, que possua capacidades e motivação para incentivar as crianças com quem interage.

O jardim-de-infância e os educadores têm o papel principal, de desenvolver nas crianças um conjunto sólido de conceitos e competências cognitivas relacionadas com o gosto pelos livros e pela leitura (Lopes et al, 2004 citado por Moniz, 2009).

A educação na infância é uma etapa crucial no processo de ensino-aprendizagem, consagrada na Convenção dos Direitos da Criança, ratificada por quase todos os países a nível mundial.

Segundo a UNESCO (2007; 17), sendo a infância um período de grande relevância ao nível do desenvolvimento intelectual, a educação de infância constitui-se como “the foundation for later learning (...) improves performance in the first years of primary school (...), reducing poverty and improving education and health goals”.

A educação pré-escolar deve ainda “(...) favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Ministério da Educação, 2000; 15), com o propósito de (1) estimular na criança, o respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas e (2) proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e segurança. Assim, o respeito pelas características de cada criança constitui a base da promoção de novas aprendizagens. Estas devem ser acompanhadas da oportunidade de as crianças poderem usufruir de experiências educativas diversificadas e de interacções sociais alargadas com outras crianças e adultos.

A estimulação do desenvolvimento global da criança aponta para a interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, como vertentes indissociáveis, bem como para o reconhecimento da criança não como objecto mas sim como sujeito do processo de aprendizagem, envolvida na construção articulada do saber, abordado de uma forma globalizante e integrante (Moniz, 2009).

1.3. O jogo

No que respeita à conceptualização do jogo, é possível referir que não existe uma definição una e universal, uma vez, que de acordo com os diversos autores e as diferentes perspectivas teóricas, a definição possui características variadas.

No entanto, é possível referir algumas definições, tendo como principal intuito destacar as semelhanças e diferenças entre si.

Os jogos e brincadeiras sofreram diversas alterações desde o começo do século até aos dias actuais, em todos os países, em qualquer cultura, em todos os contextos sociais, mas o prazer de brincar, este não mudou (Matushita, & Mendes, s/d).

1.3.1. Definição de jogo

A concepção de jogo é variada como se pode verificar através de diferentes perspectivas teóricas (Kishimoto, 1994 citado por Serrão, 2009).

Definir jogo e brincadeira não é tarefa fácil, pois, para cada indivíduo tem um significado social em contextos diferentes (Matushita & Mendes, s/d).

De acordo com o que acabou de ser referido, é possível destacar que o jogo é: uma actividade voluntária exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, com um fim em si mesmo (Matushita & Mendes, s/d).

O jogo, ao longo dos tempos, tem assumido um papel relevante na investigação e no interesse teórico, sobretudo pelas implicações que tem no desenvolvimento da criança. Parten e Bulher (citados por Dempsey & Frost, 2002) nos seus primeiros artigos lançaram as bases para a discussão do desenvolvimento social e cognitivo da criança através do jogo. Mais tarde, foi o trabalho de Piaget que deu à actividade lúdica das crianças o suporte teórico que faltava como parte de um processo interactivo no desenvolvimento das capacidades sociais, cognitivas e físicas da criança (Serrão, 2009).

O jogo para Piaget (1994; 115), ocorre num período paralelo ao da imitação, porém, enquanto nesta há uma predominância da acomodação, no jogo a característica essencial é a assimilação “Se o acto de inteligência culmina num equilíbrio entre assimilação e acomodação, poder-se-á dizer, inversamente, que o jogo é essencialmente assimilar, ou assimilação predominando sobre a acomodação”.

1.3.2. Contextualização histórica do jogo

Durante determinado período da nossa história, os jogos infantis assumiram um papel relevante no que concerne às actividades quotidianas das crianças, apesar das restrições feitas pelos adultos, as brincadeiras continuavam a ocorrer e perpetuavam a cada etapa do seu desenvolvimento físico e mental. Entretanto, os jogos na infância eram interpretados pela escola e pela família como actividades programadas para o encerramento do ano lectivo, comemorações diárias, recreio, entre outras. Estes jogos não eram entendidos como parte de um trabalho escolar, nem valorizado como prática educativa. Percebe-se assim que quer a escola quer os adultos concebiam a criança como um adulto em miniatura, é nesse sentido que por volta do século XII as crianças eram ensinadas a desenvolver determinadas habilidades artísticas, manuais e intelectuais logo nos seus primeiros anos de vida.

Sabe-se, porém, que os jogos além de proporcionar prazer e alegria exercem também um papel importante no desenvolvimento intelectual do aluno quando aplicado adequadamente. À medida que a escola dá oportunidade à criança de experimentar o concreto, utilizando os jogos de maneira pedagógica, faz com que as experiências acumuladas lhe proporcionem a formação de conceitos como: semelhanças e diferenças, classificação, seriação e a partir desses conceitos têm condições de descrever, comparar e representar graficamente.

Actualmente, ainda existem muitas escolas que funcionam no sistema tradicional de ensino, limitando a acção educativa do educando, deixando de incluir no planeamento educacional actividades que priorizem os movimentos livres e espontâneos do aluno. Outras, embora recorram a métodos tecnológicos modernos, também inibem o lado criativo do educando, causando muitas vezes prejuízo na aprendizagem.

Hoje, com a nova perspectiva em relação aos jogos infantis, educadores e investigadores da educação, incentivam a prática do jogo como forma de aperfeiçoar

o desenvolvimento infantil. Neste propósito, os jogos que fazem parte de um recurso lúdico, estão a adquirir gradualmente uma nova dimensão. Actualmente ganha um novo enfoque e está sendo integrado nos currículos escolares, deixando de ser considerado actividade secundária e passando a ser pedagogicamente aceite como parte dos conteúdos escolares (Gioca, 2001).

1.3.3. Diferentes tipos de jogo

Segundo a revisão da literatura é possível realizar uma categorização, no que respeita aos tipos de jogo. Desta forma, alguns autores referem que a actividade lúdica das crianças subdivide-se em 4 níveis de jogo, nomeadamente o jogo cognitivo, o jogo funcional, o jogo construtivo, o jogo dramático, os jogos com regras e 4 níveis de jogo social: o jogo solitário, o jogo paralelo, o jogo associativo e o jogo cooperativo (Serrão, 2009).

Todavia, os jogos também podem ser percepcionados como: jogos de exercícios, jogos de pensamento, jogos simbólicos e jogos de regras. Desta forma, seguidamente será descrito de forma sucinta, cada um destes tipos de jogo.

a) Jogos do Exercícios:

Os jogos de exercícios são os primeiros a aparecer na vida da criança, não incluem intervenção de símbolos e nem de regras; a criança executa simplesmente pelo prazer que encontra na própria actividade, e não com o objectivo de adaptação.

A principal característica do jogo nesta fase é o facto de dar prazer, agir para se satisfazer. O prazer é o que traz significado para a acção: o bebé mama não para sobreviver, mas pelo prazer que o mamar lhe oferece, à medida que alivia um desconforto, um desprazer.

Ao descrever a classificação e evolução dos jogos de exercícios, Piaget (1970) divide-os em duas categorias: jogos de exercícios sensório-motores e jogos de pensamento.

Dentro dos jogos de exercícios sensório-motores podemos distinguir três classes:

1) *Jogos de exercícios simples* - Estes jogos limitam-se a reproduzir fielmente um comportamento adaptado pelo simples prazer que se encontra em repetir tal comportamento. Quase todos os jogos sensório-motores referentes ao período de 1 a 18 meses pertencem a essa classe. A criança usa nessa fase sensório-motora a

imitação para se adaptar à realidade, aprender novas acções (estruturas) ou satisfazer uma necessidade por exemplo: quando tenta arrastar o corpo, aproximando-se de um objecto que quer alcançar (aprendendo a gatinhar) ou quando tenta o “ba, bá, dá, dá”, experimenta novas combinações de sons, de forma a imitar fonemas adultos. Os jogos de exercícios não têm a finalidade da imitação, a sua finalidade é divertir e servir como instrumento de realização do prazer, exercitar estruturas já aprendidas. Assim, podemos exemplificar: quando uma criança sobe e desce inúmeras vezes uma escada, ela repete esta acção pelo único prazer que encontra em repetir.

2) *Combinação sem finalidade* - A única diferença entre a primeira classe e a segunda baseia-se no facto de que a criança não se limita a exercer simplesmente actividades anteriormente adquiridas, mas passa a construir com elas novas combinações que são lúdicas desde o início.

3) *Combinações com finalidades* - Podemos exemplificar o caso da criança ao atirar vezes seguidas um objecto para fora do berço, andar pela casa toda por um longo período de tempo. Nestes jogos, as combinações possuem uma finalidade predominantemente lúdica.

b) Jogos do Pensamento

Uma segunda categoria que divide os jogos de exercícios é a dos jogos de exercícios de pensamento. Para estes podemos apontar as mesmas classes discutidas anteriormente e de entre elas encontramos todas as passagens entre o exercício sensório-motor, o da inteligência prática e o da inteligência verbal.

Piaget (1994) exemplifica dizendo que uma criança, tendo aprendido a formular perguntas, poderá divertir-se pelo simples prazer de perguntar (exercício simples). Por outro lado, poderá relatar algo que não existe pelo prazer de combinar as palavras sem finalidade (combinações sem finalidade), ou ainda pode inventar palavras ou descrições pelo simples prazer que encontra no acto de inventar (combinações lúdicas de pensamento com finalidade).

c) Jogos Simbólicos

Os jogos simbólicos implicam a representação, isto é, a diferenciação entre significantes e significados. No jogo simbólico existe o prazer, a descoberta do significado, como no jogo de exercícios, mas com acréscimo do símbolo.

A criança demonstra o seu funcionamento simbólico, através de alguns comportamentos:

- Quando imita uma determinada situação, que presenciou noutro momento, demonstra uma representação interna desse acontecimento;
- Quando brinca do faz-de-conta, transformando um objecto noutro, uma vassoura pode transformar-se, nas mãos de uma criança num cavalo, um lápis pode tornar-se um avião;
- No jogo, quando apresenta uma interpretação própria dos acontecimentos que fazem parte do seu dia-a-dia;
- Quando começa a usar a linguagem para se expressar e comunicar com os outros;
- Quando desenha, pinta, modela... a criança expressa aquilo que conhece e tem significado para ela.

É construindo representações que a criança regista, pensa, lê o mundo através do jogo simbólico, do faz-de-conta, a criança assimila a realidade externa adulta à sua realidade interna. A hora do jogo é um momento carregado de significações. A criança tem necessidade de vivenciar o jogo simbólico: quando a criança brinca, joga ou desenha, está a desenvolver a capacidade de representar, de simbolizar, está a interagir com o mundo, está a receber, internalizando ideias e sentimentos, e está a dar a sua resposta criativa.

O jogo simbólico constitui uma actividade real essencialmente egocêntrica e a sua função consiste em atender o eu por meio de uma transformação do real em função da sua própria satisfação, “jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade do eu” (Piaget, 1971; 29).

Enquanto nos jogos de exercícios não há estrutura representativa especificamente lúdica, no jogo simbólico a representação está presente, havendo, portanto, uma dissociação entre o significante e o significado.

d) Jogos de Regras

Os jogos com regras aparecem numa etapa posterior aos jogos de símbolos. Para uma criança de 2 ou 3 anos, o simples facto de subir os degraus de uma escada já constitui um acto de interesse e satisfação. Todavia, para uma criança de 6 anos, por

exemplo, uma actividade só será atraente se envolver algumas regras que determinem o procedimento: subir com um só pé, de dois em dois degraus, pulando etc. Desta forma, são as regras que irão impor necessidades de maior ou menor atenção e regular o comportamento da criança. Se nas primeiras brincadeiras infantis e naquelas que envolvem situações imaginárias, o prazer está no processo, nos jogos com regras o prazer é obtido no resultado alcançado e no cumprimento das normas.

Pode-se referir que é através dos jogos que é possibilitado à criança a auto-regulação, uma vez que as regras são estabelecidas *à priori*, e estão à disposição para que todos os participantes as conheçam. Mesmo sendo uma actividade lúdica da criança socializada, o jogo de regras desenvolve-se continuamente durante toda a vida. Por isso, o seu aparecimento é mais tardio e só se constitui entre os quatro e os sete anos, intensificando-se na idade de sete a onze anos.

Em suma, os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motores ou intelectuais, com competição entre os indivíduos, fazendo com que a regra seja necessária. Nessa categoria de jogo as regras podem ser transmitidas de geração em geração ou podem ser estabelecidas, por acordo entre os participantes no momento em que jogam.

Ao discutir ainda as categorias dos jogos, Piaget (1971) diz que os jogos de construção não constituem uma categoria como os outros jogos acima descritos, mas são construídos pelo exercício, o símbolo e a regra (Gioca, 2001).

1.3.4. Importância do jogo no desenvolvimento da criança

No que respeita à importância do jogo no desenvolvimento da criança, pode-se referir que a área dos jogos estimula e organiza o pensamento e a linguagem. De acordo com Rizzo (2005), os jogos são excelentes estímulos à construção de esquemas de raciocínio lógico e constituem parte integrante do currículo de actividades de alfabetização. Este espaço deve estar organizado de modo a oferecer às crianças diversos tipos de jogos e, para além dos jogos de construção, encaixe e de memória, dever-se-á também oferecer jogos relacionados com a leitura/escrita.

Rizzo (2005) afirma que, no processo de alfabetização, existem duas fases, nas quais os jogos desempenham um papel fulcral. **Na fase da pré-leitura**, o objectivo do jogo é o de produzir a sensação de ler, para além de auxiliar na memorização das

palavras do vocabulário básico. **Na fase da leitura**, os jogos permitem a análise, síntese e leitura de palavras, baseadas na discriminação de sons e a sua associação a determinados grafemas (Moniz, 2009).

A relevância do jogo vem de longa data. Filósofos como Platão, Aristóteles e, posteriormente, Quintiliano, Montaigne, Rousseau, destacam o papel do jogo na educação. Entretanto, é com Froebel, o criador do Jardim-de-infância, que o jogo passa a fazer parte do centro do currículo de educação infantil. Pela primeira vez, a criança brinca na escola, manipula os brinquedos para aprender conceitos e desenvolver habilidades. Jogos, música, arte e actividades externas integram o programa diário composto pelas ocupações froebelianas (Matushita & Mendes, s/d).

Conforme Kishimoto (1994), especialmente no campo da educação infantil, psicólogos e pedagogos têm-se debruçado sobre o papel do jogo na constituição das representações mentais, bem como sobre os seus efeitos no desenvolvimento da criança especialmente na faixa etária dos 0 aos 6 anos de idade.

O autor afirma que, enquanto brinca, o ser humano vai garantindo a integração social além de exercitar o seu equilíbrio emocional e actividade intelectual. É na brincadeira, também, que se selam as parcerias, porém a aprendizagem não deve estar presente só na escola mas também, como parte do dia-a-dia da criança, pois para que esta progrida no seu desenvolvimento e amadurecimento, é necessário que manifeste o que é próprio da cada etapa da sua vida.

Nesta mesma linha, Hewes (2007), considera que, desde um primeiro momento, o jogo realiza um papel fundamental no desenvolvimento físico, emocional e criativo da criança, preparando o seu caminho para a aprendizagem.

Desde o período do recém-nascido a adaptação da criança ao mundo exterior faz-se primeiro pelas suas acções reflexas, que darão início a esquemas sensório-motores fundamentais para o desenvolvimento do jogo na vida do ser humano.

É justamente nos comportamentos sensório-motores que o jogo tem origem, porém, no período de 0-1 mês, quando os exercícios dos reflexos prolongam unicamente o prazer de mamar, consolidando o próprio funcionamento desses reflexos, torna-se difícil considerá-los como verdadeiros jogos.

Mesmo que as reacções circulares primárias que ocorrem no período de 1 a 4 meses não apresentem um aspecto lúdico devido à repetição feita pela criança nos movimentos que produziram um efeito inesperado relativo ao seu próprio corpo, pode-se dizer que a maior parte se prolonga em jogos, pois após ter manifestado pela

sua seriedade uma grande atenção e um esforço de acomodação, a criança mantém-se no processo de assimilação, repetindo as suas acções unicamente pelo prazer que esta repetição lhe proporciona.

No período de aproximadamente 4 a 8 meses, fase das reacções circulares secundárias, a criança repete determinados movimentos que tenham produzido um efeito inesperado no ambiente. Esta repetição tem o objectivo de manter este efeito descoberto por acaso; a diferenciação entre o jogo e a assimilação intelectual aparece um pouco mais clara.

Desde o momento em que as reacções circulares já não são dirigidas somente ao corpo da criança, mas também aos objectos manipulados por ela, verifica-se que o interesse e o esforço adaptativo, típicos de uma nova reacção circular iniciada, são transformados em jogo.

Após a criança iniciar uma acção e procurar compreendê-la como se estivesse a analisar algo de extraordinário, ela repete esta mesma acção sem qualquer finalidade, restando somente a satisfação de agir sobre a actividade e o prazer que dela emana. Neste momento, a actividade já não é processada pela acomodação mas sim pela assimilação à actividade própria, sem consistir, portanto, em nenhum esforço de compreensão.

No período dos 8 a 12 meses, fase de coordenação de esquemas secundários, aparecem duas novidades relacionadas com o jogo. A primeira dá-se no momento em que a criança, ao deparar-se com situações novas, utiliza esquemas já conhecidos que serão capazes de se prolongar em manifestações lúdicas quando estas mesmas manifestações forem executadas através da assimilação pura, quer dizer, pelo prazer de agir e sem esforços de adaptação com o intuito de alcançar uma determinada finalidade. A segunda, a utilização móvel dos esquemas, possibilitará a formação de verdadeiras combinações lúdicas, que permitirão que a criança não passe de um esquema para outro para explorá-los sucessivamente, como na situação anterior, mas, sim, como forma de assegurar-se deles sem realizar nenhum esforço de adaptação.

Com o surgimento das reacções circulares terciárias a criança não se detém apenas em reproduzir uma acção interessante, mas é capaz de variá-la no momento em que a repete.

Enquanto no período anterior a criança repetia e associava os esquemas já formados com uma finalidade não lúdica, na idade de 12 a 18 meses, os esquemas constituem-se quase que imediatamente em jogos e manifestam-se numa variedade

maior de combinações de gestos que não têm relação entre si. Pode-se constatar que apesar de nessas acções não existir consciência do *faz-de-conta*, porque a criança reproduz esquemas sem aplicá-los simbolicamente a novos objectos, pode-se notar um esboço de símbolo de acção.

No período dos 18 e os 24 meses, ao inventar novos meios através de combinações mentais, a criança, já penetrou no processo da representação mental, devido ao surgimento do símbolo lúdico que se transformou em esquema simbólico, caracterizando assim o início do *faz-de-conta*.

Este simbolismo que se iniciou no período sensório-motor e se estenderá aproximadamente até aos 7 anos de idade dominará assim o período pré-operatório, por exemplo: a criança brinca com um pau, imitando um cavalo. Este procedimento evolui predominantemente até aos 4 anos.

É importante entender que o esquema simbólico surge mediante a assimilação de um objecto qualquer ao esquema representado e ao seu objectivo inicial. Isto significa que a diferença entre o *significante* e o *significado* ocorre de forma progressiva.

Enquanto o *significante* traduz a escolha de um objecto (pedaço de pau) para representar o objectivo inicial do esquema e pelos movimentos fictícios nele executados (fingir andar a cavalo), o *significado* é o próprio esquema como se representa na realidade (cavalgar de verdade) e também o elemento a que ele habitualmente se aplica (o cavalo). Nesse exemplo há apresentação, porque o *significante* está separado do *significado*.

No período dos 2 aos 4 anos, aproximadamente, verifica-se a presença dos verdadeiros jogos simbólicos, instala-se uma forma de jogo aparentemente diferente, caracterizada pela projecção de esquemas de imitação.

Anteriormente a este período, o papel da imitação limitava-se à reprodução das acções do próprio sujeito ou à aplicação a novos objectos das condutas observadas noutra pessoa. Actualmente, a imitação está sujeita à assimilação lúdica.

Por volta dos 4 aos 7 anos de idade, os jogos simbólicos começam a declinar, pois “ao aproximar-se ainda mais do real, o símbolo acaba por perder o seu carácter de deformação lúdica, para se avizinhar a uma simples representação imitativa da realidade” (Piaget, 1978; 175).

Com a declinação dos jogos simbólicos, as regras começam a manifestar-se na criança, mas é sobretudo na idade dos 7 aos 11 anos, aproximadamente, no período do

pensamento operacional concreto, que o jogo das regras se constitui, pois ele é uma actividade lúdica do ser socializado, que se estenderá por toda a vida (Gioca, 2001).

1.3.4.1. Desenvolvimento Sócio-afectivo

O jogo desempenha uma presença dominante na educação pré-escolar e a interacção social é um aspecto do jogo. Por isso, é razoável partir do princípio de que os primeiros anos pré-escolares constituem um período em que as crianças são, particularmente, sensíveis ao desenvolvimento da competência social. Os autores salientam, também, que a “falta de oportunidades para as crianças interagirem socialmente na brincadeira, durante os primeiros anos, pode ter um efeito mais prejudicial do que a falta de oportunidade para brincarem, numa fase posterior” (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1996; 46).

É na etapa da educação pré-escolar que a criança sai do egocentrismo e aprende a importância de viver em sociedade. O conhecimento dos outros e a participação no trabalho de grupo ajuda as crianças a terem consciência do facto de pertencerem ao grupo e das vantagens daí decorrentes. A criança aprende a socializar-se com as outras através das interacções no espaço onde permanece. Para Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998; 147) o “espaço favorece as trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interacção social, exploração e a aprendizagem”.

Nas crianças, em idade pré-escolar, uma interacção social significativa tem maior probabilidade de ocorrer no contexto das actividades que vá ao encontro dos interesses genuínos das crianças. A maior parte das competências adquiridas durante os primeiros anos de vida, nomeadamente as aprendizagens sociais, são aprendidas e reforçadas através de processos interactivos. A compreensão social e as competências sociais, positivas e negativas, são adquiridas, sobretudo, através da conjuntura do dar e do receber, no contexto das brincadeiras ou dos trabalhos com os colegas (Formosinho et al., 1998, citado por Serrão, 2009).

1.3.4.2. Desenvolvimento cognitivo

Nas crianças em idade pré-escolar é necessário um ambiente seguro e estruturado para estas explorarem e enfrentarem com confiança os novos desafios, entre os limites definidos pelo educador e fora deles.

O jogo assume vários significados como se pode constatar através de vários autores. Vygotsky e Elkonin (citados por Kishimoto, 1994) entendem a brincadeira

como uma situação imaginária criada pelo contacto da criança com a realidade social.

Da teoria do desenvolvimento de Piaget ressaltam duas implicações pedagógicas. Na primeira dever-se-á encorajar as crianças a utilizar a sua iniciativa e a sua inteligência no sentido de uma manipulação activa do meio exterior, porque é somente por uma troca directa com a realidade que se desenvolve a capacidade biológica de base que leva à inteligência. A perspectiva epistemológica e evolucionista de Piaget leva a concluir que as actividades educativas isoladas, destinadas a melhorar as capacidades sensoriais de uma criança, produzem verosimilmente poucos ganhos no desenvolvimento do conhecimento adaptativo e da inteligência. A segunda implicação pedagógica, extraída da concepção desenvolvimentista de Piaget, é que o jogo espontâneo da criança deverá ser o primeiro contexto no qual os educadores encorajem a utilização da inteligência e da iniciativa (Kamii, 2003).

Se o estágio sensório-motor é, segundo Piaget, é o da conquista do universo físico, o pré-operatório, dos dois aos sete anos, é o da conquista do universo social e da representação. O primeiro sub-estágio do pré-operatório, que vai dos dois aos quatro anos e meio, é marcado por mudanças significativas ao nível cognitivo, sócio-afectivo e psicomotor. Progressivamente assistimos a um decréscimo do pensamento egocêntrico, pois brincando com jogos em pares ou em grupo, a criança aprende a esperar a sua vez, a contar com a jogada do outro, a compreender as regras, a partilhar e confrontar-se com outras perspectivas sobre a mesma realidade. Já no período entre os quatro anos e meio e os cinco anos e meio a criança utiliza uma intuição globalizada para explicar a actividade do sujeito e a realidade social. O desenvolvimento intelectual faz-se, então, por reconstruções sucessivas, integrando as aquisições num processo de equilíbrio progressivo (Ferreira & Santos, 2000, citados por Serrão, 2009).

1.3.4.3. Desenvolvimento moral

A partir da variedade de experiências a criança vai-se apropriando de tradições, crenças, princípios e valores morais partilhados no seu grupo social.

A educação para os valores, na educação pré-escolar, faz-se através de abordagens e experiências numa lógica relacional que implique opções didáctico-pedagógicas no que diz respeito aos assuntos/temas a abordar recorrendo ao jogo e,

como adianta Morgado (2001), a organização de processos educativos com sucesso passa pela construção de relações pedagógicas eficazes, não exclusivas, que contemplem as diferenças individuais e contextuais, reflectindo e potenciando diferenças nas competências, nos valores, nas experiências e nos interesses e necessidades de todos os elementos das comunidades educativas.

Neste âmbito, nos espaços destinados ao jogar é importante estabelecer regras como utilizar os respectivos espaços, esta ideia é vincada por Ten e Marín (2008; 58-59) que defendem que no espaço onde as crianças jogam e brincam é fundamental a procura de soluções conjuntas que possibilitem a “partilha”, as “normas elaboradas com o grupo sobre quando devem recolher-se os objectos (...)”, “preparar e estabelecer estratégias que permitam procurar soluções para satisfazer o desejo das duas partes em conflito relativamente à utilização de um objecto, o que implica ter capacidade social de negociação (...)” e “estabelecer com o grupo regras sobre a existência de objectos pessoais no espaço comum e o critério para a sua utilização”.

1.3.4.4. Desenvolvimento motor

O desenvolvimento motor é um processo de alterações ao nível de funcionamento de um indivíduo, onde uma maior capacidade de controlar movimentos e interacção com o meio físico e social são adquiridas ao longo do tempo. A idade pré-escolar é uma fase de aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras, surgem as primeiras formas de movimento e as primeiras combinações de movimento, que possibilitam à criança dominar o seu corpo em diferentes posturas, estáticas e dinâmicas, e as diferentes formas de locomoção, como por exemplo, andar, correr, saltar, entre outras. A base para as habilidades motoras globais e finas é estabelecida neste período da idade pré-escolar. As actividades manipulativas, locomotoras e posturais são cruciais em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem de habilidades motoras e capacidades físicas, seguindo um aperfeiçoamento gradual em termos quantitativos e qualitativos (Neto & Marques, 2004).

De uma maneira geral tem sido dada uma particular atenção sobre a relevância do jogo no desenvolvimento motor. Para Neto e Marques (2004; 5) o “jogo é uma das formas através da qual a criança se socorre para interiorizar o seu envolvimento físico e social” . Os autores reforçam, ainda, que “explorar as relações e conexões entre ecologia e jogo na actividade física permitem a formulação de (...) uma dimensão

conceptual de um novo paradigma no estudo do comportamento lúdico em termos evolutivos” (Serrão, 2009).

1.3.5. Relação entre o jogo e o brincar

Com base nos pressupostos que acabaram de ser referidos sobre o jogo, é importante realizar uma análise sobre a relação que o jogo possui com o brincar. Com base nesta situação, deparamo-nos com algumas questões que nos são colocadas, e que necessitam de um enfoque e de uma reflexão algo aprofundada.

Afinal, por que é tão importante brincar? As brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida do ser - desde os mais funcionais até os de regras, mais elaborados - são os elementos que lhe proporcionarão estas experiências, possibilitando a conquista da sua identidade. Sobre esta temática Bettelheim (1988) diz que os primeiros esforços para se tornar um eu, atirando coisas do berço, isto é, demonstrando a si própria que pode fazer coisas, são seguidos pelo estágio do acesso de raiva, que é causado pelo fracasso do seu esforço para demonstrar a si mesma que pode fazer coisas para si própria (Ramos, s/d).

O jogar/brincar é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância, tornando-se uma área de grande atracção e interesse para os investigadores no domínio do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social. Neste sentido, o estudo do jogo na perspectiva do desenvolvimento da criança e do adolescente pode ser considerado no âmbito da investigação científica como área exclusiva de abordagem (Neto, 1997).

Os estudos de investigação sobre o jogo têm vindo a merecer nas últimas décadas, um interesse crescente na comunidade científica a par de uma mobilização internacional sobre a defesa do direito da criança ao jogo e materializada em múltiplos projectos de intervenção (Neto, s/d).

As situações de brincadeiras possibilitam, também, às crianças, o encontro com os seus pares, fazendo com que interajam socialmente, quer seja no espaço escolar ou não. No grupo descobrem que não são os únicos sujeitos da acção, e que para alcançar os seus objectivos precisam de ter em conta o facto de que outros também têm objectivos próprios que pretendem satisfazer. Os jogos infantis, no dizer de Piaget (1994), constituem-se “admiráveis instituições sociais” e através deles as crianças vão desenvolvendo a noção de autonomia e de reciprocidade, de ordem e de ritmo. Permitir à criança espaço para brincar, proporcionando-lhe interacções que

vêm, realmente, ao encontro do que ela é, aliado às nossas tentativas no sentido de compreendê-la, efectivamente, nestas actividades, é demonstrar-lhes “respeito” (Ramos, s/d).

1.3.6. Estudos sobre o jogo

Tem-se expandido rapidamente a investigação sobre o papel e o valor do jogo no desenvolvimento humano. Um largo corpo de suportes científicos, muitas vezes recorrendo a dimensões multidisciplinares de estudo, evidenciam certas conclusões:

a) O jogo promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspectos: descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983);

b) Em sequência, o empenhamento no jogo e os níveis de complexidade envolvidos alteram e provocam mudanças na diversidade das operações mentais (Levy, 1984);

c) A criança aprende a estruturar a linguagem através do jogo, isto é, brinca com verbalizações e ao fazê-lo generaliza e adquire novas formas linguísticas (Garvey, 1977);

d) A cultura é passada através do jogo. Esquemas lúdicos e formas de jogo passam de geração em geração, adulto para a criança, e de criança para criança (Sutton- Smith, 1979);

e) Habilidades motoras são formadas e desenvolvidas através de situações pedagógicas que utilizam o jogo como meio educativo (Neto & Piéron, 1993 citado por Neto, s/d).

Também Neto (2003) salienta que o estudo do jogo na perspectiva do desenvolvimento da criança pode ser considerado, do ponto de vista da investigação, como uma área exclusiva de abordagem. O autor sublinha, ainda, que o jogo é uma das formas mais comuns de comportamento da infância e altamente atractiva e intrigante para os investigadores interessados no domínio do desenvolvimento humano, educação, saúde e intervenção social (citado por Serrão, 2009).

1.3.7. Estratégias de aprendizagem da leitura e da escrita

Nos últimos anos têm sido evidentes as mudanças verificadas no processo da

aprendizagem da linguagem escrita quanto ao papel no jardim-de-infância.

O conhecimento do papel activo que a criança tem na construção do seu saber e das concepções precoces sobre a linguagem escrita, das suas características e do seu processo de desenvolvimento, tem tido repercussões directas não só ao nível da organização dos contextos educativos, como também nas opções do Educador, nas suas intervenções e apoios a dar a cada criança.

As concepções emergentes de literacia, que as crianças desenvolvem precocemente, são muito diversificadas, direccionando-se para aspectos distintos, como, por exemplo, para o acto de ler e escrever (o que a criança faz para ler e escrever), para o funcionamento da escrita (como se escreve, o que se pode ler, simbologia utilizada) e para a sua utilização (função social da linguagem escrita).

Sendo verdade que todas as actividades escolares incluem momentos de linguagem oral e escrita, alguns autores defendem a importância de que o educador experimente e introduza actividades de enorme interesse para a aprendizagem das crianças (Verhoeven, Segers, Bonkhorst & Boves, 2006). Existem inúmeras actividades que permitem familiarizar a criança com a linguagem escrita. São elas a diferenciação entre letras, desenhos e números. Ao mostrar livros, folhetos, revistas, o educador deve, em conjunto com o grupo, identificar as diferenças de cada um. Após realizar uma actividade a criança deverá escrever o seu nome na folha onde realizou o trabalho. O nome da criança deve estar escrito em letras de imprensa e de modo visível para que a criança consiga transcrever.

O ensino da leitura pode ser para muitos docentes uma tarefa difícil de concretizar, mas não impossível. Ensinar uma criança a ler requer diversas estratégias por parte do educador, de modo a incentivar e a encorajar a mesma. A dúvida de ensinar primeiro a ler ou a escrever surge para muitos educadores; contudo, estes devem observar e avaliar as capacidades cognitivas de cada criança.

A pedagoga Maria Montessori (citada por Morais, 1997) defendia que primeiro a criança devia ler e escrever depois estas duas capacidades não necessita de ter uma ordem, mas a escrita deve ser prioritária. Para a maioria das crianças que consegue ler mesmo antes de entrar na escola, a escrita foi a opção mais indicada. Nestes casos, a criança já desenvolve uma ortografia espontânea, ela escreve de maneira fonética, sem transcrever todos os fonemas duma palavra.

Segundo Chomsky (1981; 148), as crianças revelam conhecer algumas consoantes e vogais e, a partir daí, podem começar a construir palavras. “As palavras

formadas pelas crianças reflectem a sua própria organização e capacidade linguística”. Para este mesmo autor, a formação de palavras de acordo com os sons é o primeiro passo em direcção à leitura.

O papel dos educadores e também dos pais deve ser, então, o de estimular a escrita assim que a criança mostre vontade em querer aprender. É importante transmitir à criança ideias válidas e com significância (Moniz, 2009).

As estratégias utilizadas pelo educador através do jogo contribuem para o desenvolvimento harmonioso de todas as potencialidades das crianças, bem como para a sua estabilidade e segurança afectiva. Para Bennet (citado por Morgado, 2004) as actividades planificadas devem ser definidas de forma a constituírem-se como desafios intelectualmente estimulantes, mobilizando e promovendo nas crianças criatividade e capacidade de resolução de problemas.

Neste contexto, as actividades como o jogo devem ter uma intencionalidade educativa e não meramente a função de entretenimento ou de ocupação de tempo. No processo educativo as actividades podem ser potencializadas em várias vertentes nas quais as crianças fazem descobertas de forma lúdica.

A criança quando joga está a desenvolver a sua criatividade e a aprendizagem. Torna-se portanto importante que o educador reflecta sobre a sua prática pedagógica, no que diz respeito à utilização do jogo e às actividades que planifica pois, segundo Sampaio (2008; 89), “não se pode hoje em dia ensinar sem uma planificação muito cuidadosa do que se vai fazer na sala de aula”. A importância das actividades, desenvolvidas através do jogo, não deve ser desperdiçada e deve ocupar um lugar privilegiado na planificação do docente. Ideia enfatizada por Cabral (2001; 41) quando diz que o “jogo infantil se apresenta caracteristicamente como jogo a que chamarei total ou integrado e do seu estudo depende em muito o conhecimento do desenvolvimento da criança, já que esta só se desenvolve, jogando”.

Segundo Hockenbury (2003, citado por Brey & Ramos, 2007), a aprendizagem é um processo que produz uma alteração no comportamento, ou no conhecimento como resultado de experiências passadas.

Neste processo cognitivo não é possível dissociar a leitura da escrita; assim segundo Cagliari (2002), a leitura é uma actividade ligada essencialmente à escrita. Neste sentido, o acto de descodificar um texto requer o entendimento também de codificá-lo através de várias linguagens. Portanto a leitura e a escrita não se limitam, apenas, à decifração, à codificação e à descodificação de sinais gráficos, é muito mais

do que isso, exige do indivíduo uma participação efectiva levando-o à construção do conhecimento.

Nesta perspectiva, Brey e Ramos (2007) afirmam que a leitura e a escrita são actividades fundamentais para o desenvolvimento e formação de qualquer indivíduo, pois dentro e fora da escola e por toda vida, o domínio ou não de ambas facilitará ou não o crescimento intelectual.

Além disso, o professor tem sempre a responsabilidade de despertar o interesse do aluno pela leitura e pela escrita. Assim, uma metodologia eficaz no processo ensino / aprendizagem pode ser os jogos e brincadeiras quando não considerados apenas como uma forma de divertimento, mas sim como meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento da aprendizagem. Neste contexto, Meek (2000) sublinha um aspecto essencial, como é o facto de que o jogo precede à linguagem e á escrita no desenvolvimento da criança.

Assim mesmo podem contribuir para manter o equilíbrio com o seu mundo, tendo em conta o impulso inato da criança de brincar, jogar, criar e inventar. Deste modo o jogo organizado pode constituir um método óptimo para incutir princípios, normas e estabelecer padrões de desenvolvimento e aprendizagem (Miranda, 1990, citado por Brey & Ramos, 2007).

Sumarizando, é possível referir que existem metodologias e estratégias interventivas ao nível do ensino que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita e das várias competências que se encontram envolvidas neste processo, de entre as quais se pode destacar o papel do jogo. Assim, o jogo auxilia a aquisição destas aprendizagens, pois tende a motivar as crianças e a influenciar a sua auto-estima face ao ensino.

Desta forma, constata-se que o jogo deve ser uma ferramenta utilizada no ensino, uma vez que se repercute beneficemente a vários níveis do desenvolvimento das crianças, nomeadamente a nível cognitivo, motor e por vezes até emocional. O jogo deve assim, ser inserido no contexto de ensino-aprendizagem, tendo em atenção a sua aplicação em determinada faixa etária de cada criança, uma vez que existem momentos específicos, nos quais os alunos estão mais predispostos a adquirir conhecimentos.

Parte II – Metodologia

1.1. Metodologia

A metodologia é uma parte extremamente relevante do trabalho, uma vez que parte do problema e dos objectivos estabelecido inicialmente e tem como intuito obter resultados que permitam avaliar aquilo que se pretende estudar.

Desta forma, a metodologia é importante, pois a escolha desadequada dos instrumentos a utilizar pode dar origem a um estudo sem a obtenção de respostas aos problemas em análise.

Este estudo é de carácter descritivo, e tem como finalidade a “compreensão dos fenómenos ou características de uma dada população” e no que diz respeito “aos traços metodológicos, este tipo de orientação pode comportar, ao nível da recolha de dados, tanto estratégias quantitativas como qualitativas” (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004; 27).

Neste estudo, os métodos de investigação utilizados incidem como que num estudo de caso uma vez que, através da observação naturalista, procurou-se compreender e aprofundar o tema subjacente à problemática do estudo e, num outro nível, recorreu-se à recolha de dados através de entrevistas aplicadas às educadoras para complementar os dados decorrentes da observação e dar maior sustentabilidade aos resultados e às questões de partida.

Neste processo procurou-se a informação junto de diversas fontes, seguindo os passos da metodologia de investigação em Ciências da Educação, de modo a aumentar a validade do estudo. Esta fase, segundo Ketele e Roegiers (1999), é uma etapa decisiva para a definição de recolha de informações e adiantam que a recolha de informações pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes.

Relativamente ao plano de estudos elaborado, é possível referir que inicialmente foi realizado um cronograma com as diferentes etapas de elaboração do trabalho, bem como as datas para o cumprimento de cada um dos objectivos, que foram cumpridos ao longo do tempo.

Com base nos objectivos foram utilizados dois métodos de recolha de dados, por um lado a aplicação de uma entrevista semi-estruturada a duas professoras de duas escolas, uma localizada em Portugal e outra no Brasil, de forma a proceder à comparação destas duas realidades e verificar se existem diferenças significativas na perspectiva e na aplicação dos jogos com crianças entre os 4 e os 5 anos de idade. Realizou-se igualmente a observação não-participada nas duas turmas, de forma a obter resultados mais descritivos e ricos, com base na prática e nas relações estabelecidas entre as educadoras e os seus alunos.

A análise dos dados foi sobretudo qualitativa, dado o cariz dos instrumentos utilizados na recolha dos dados, complementada com uma análise quantitativa dos mesmos dados.

1.2. Amostra

A população-alvo deste estudo, tal como referimos, são as educadoras de infância e os alunos de duas escola/creche. Uma vez que se pretendeu constatar a interacção entre cada uma das docentes e os seus alunos, no que respeita à aplicação do jogo.

A amostra é, assim, constituída por duas docentes e 40 alunos, provenientes de duas realidades culturais distintas, nomeadamente uma creche portuguesa e uma escola brasileira.

Desta forma e relativamente à creche portuguesa a amostra é constituída por uma educadora de infância, de 37 anos de idade, numa sala de 24 alunos, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, das quais 11 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino (Gráfico 1). De entre as crianças analisadas, 18 eram portuguesas, 1 romena, 1 brasileira, 1 cabo-verdiana e 3 guineenses (Gráfico 2). Pode-se também verificar, ainda no que respeita às características da amostra, que dos 24 alunos observados, 2 encontram-se sinalizadas como portadores de necessidades educativas especiais (NEE) (Gráfico 3) e 4 famílias realizam o acompanhamento escolar dos seus educandos (Gráfico 4). Realizando uma análise dos alunos com base nos critérios idade e sexo, é possível constatar que das 11 meninas, 7 têm 4 anos e 4 têm 5 anos de idade, já no que respeita aos meninos, 6 têm 4 anos de idade e 7 têm 5 anos de idade (Gráficos 5 e 6).

Gráfico 1 – Percentagem de alunos de acordo com o sexo.

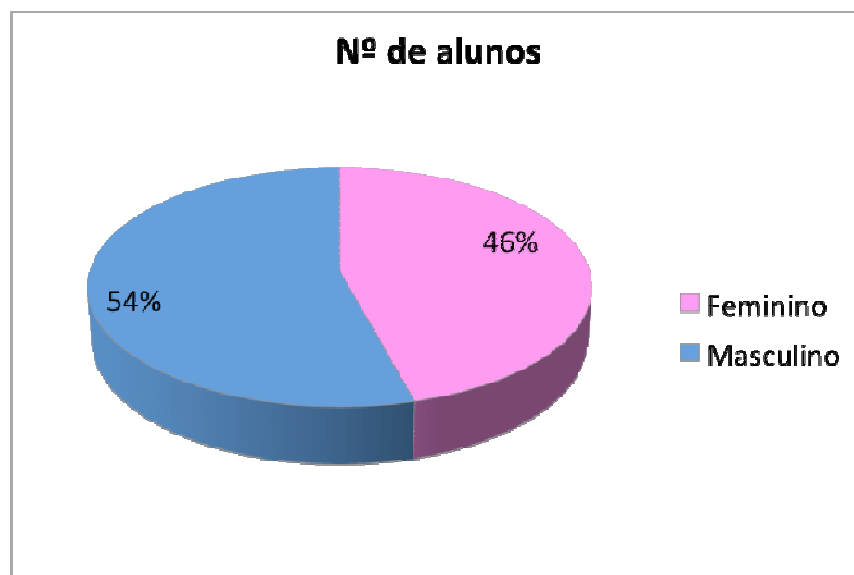


Gráfico 2- Percentagem de alunos de acordo com a nacionalidade.

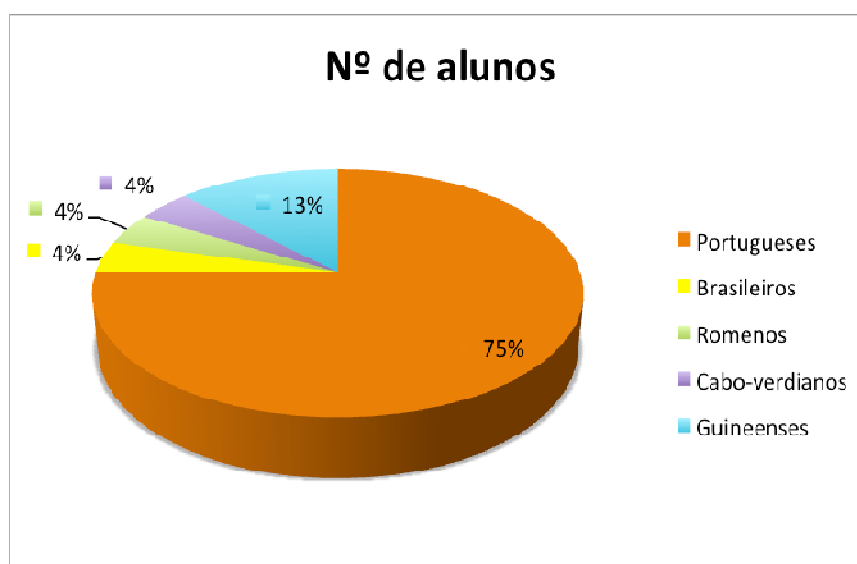


Gráfico 3 – Percentagem de crianças sinalizadas com ou sem NEE.

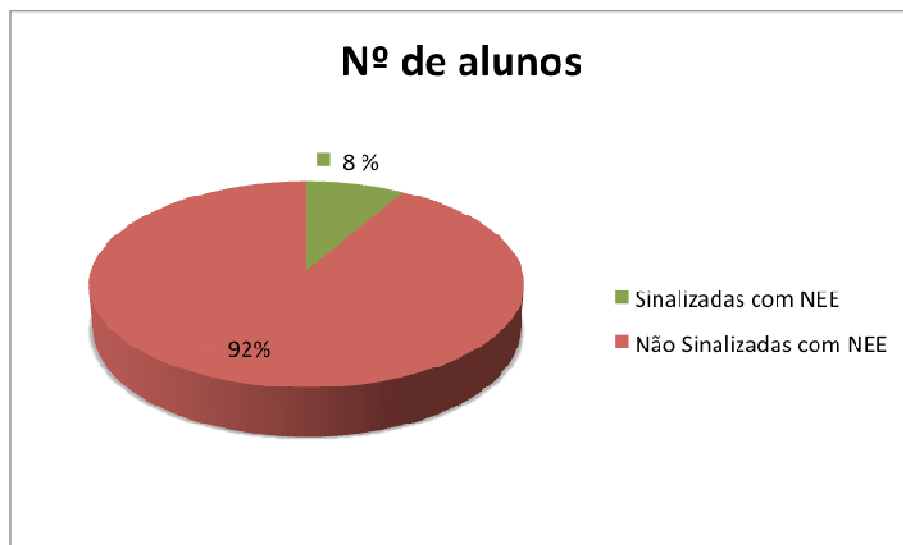


Gráfico 4 – Percentagem de crianças cuja família lhes possibilita ou não acompanhamento escolar.

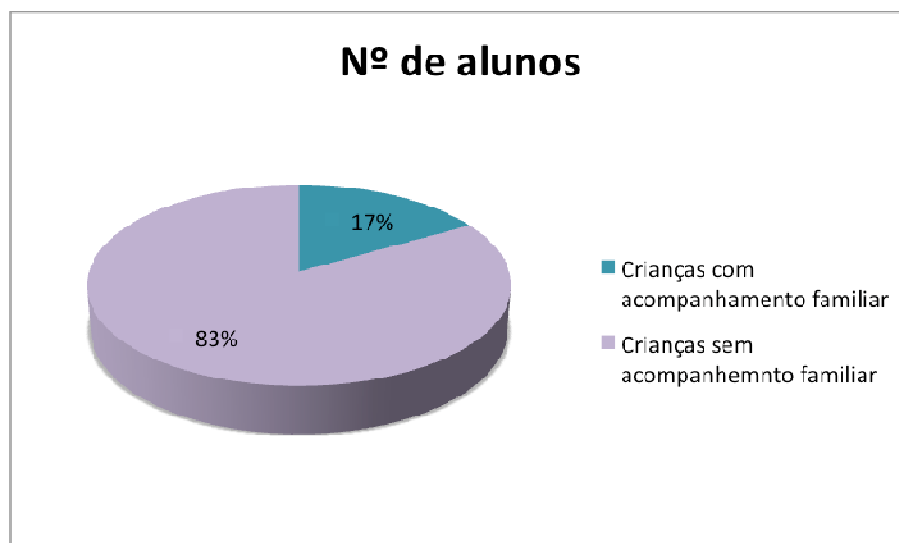


Gráfico 5 – Percentagem de acordo com o sexo e a idade dos alunos.

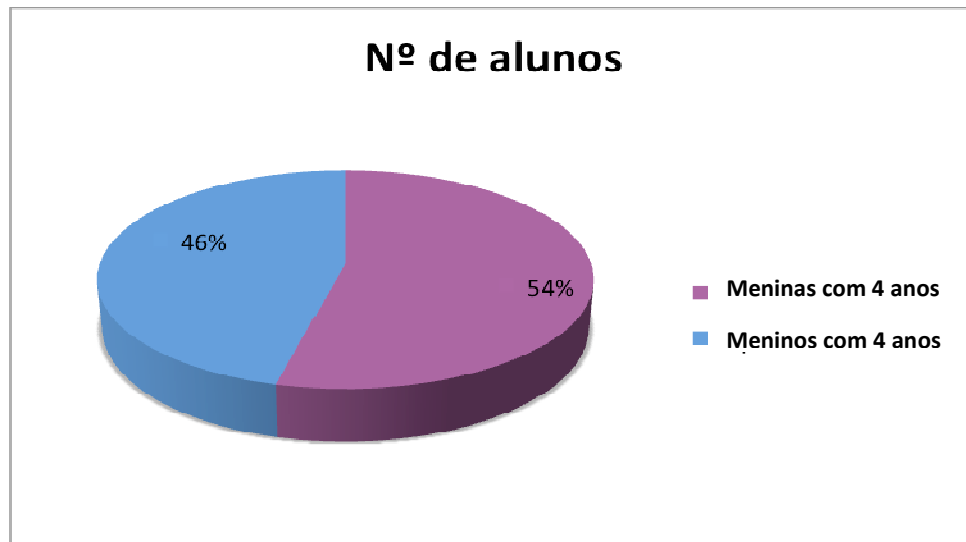
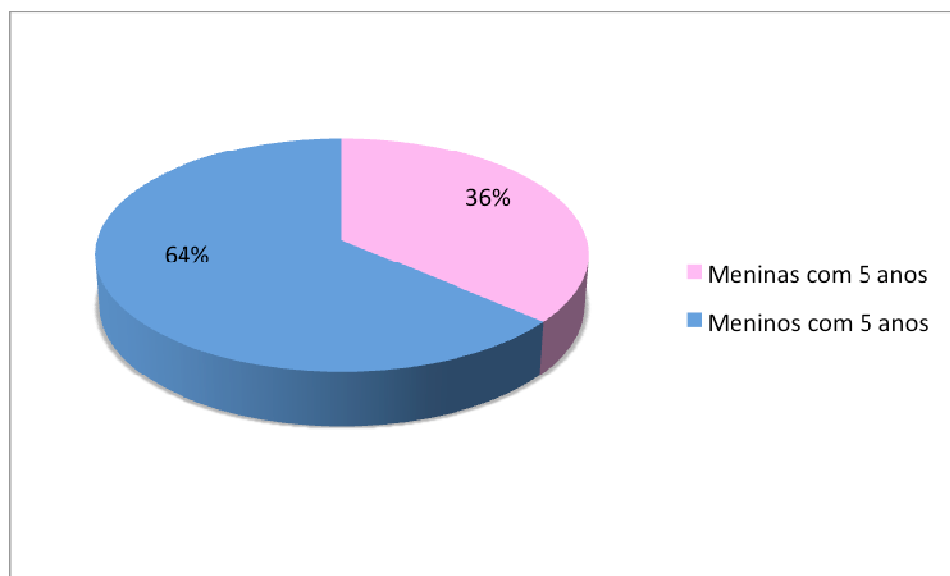


Gráfico 6 – Percentagem de acordo com o sexo e a idade dos alunos.



Relativamente à amostra da escola brasileira, pode-se verificar que é constituída por 16 alunos, sendo 9 são do sexo masculino e 7 do sexo feminino (Gráfico 7). Os alunos apresentam idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Constata-se que das 16 crianças, 15 são brasileiras e 1 espanhol (Gráfico 8). Verificou-se igualmente que 5 alunos estavam sinalizados como portadores de necessidades educativas especiais (Gráfico 9). Os gráficos 10 e 11 apresentam a percentagem de alunos relativamente ao sexo e à idade.

Gráfico 7 – Percentagem de alunos de acordo com o sexo.

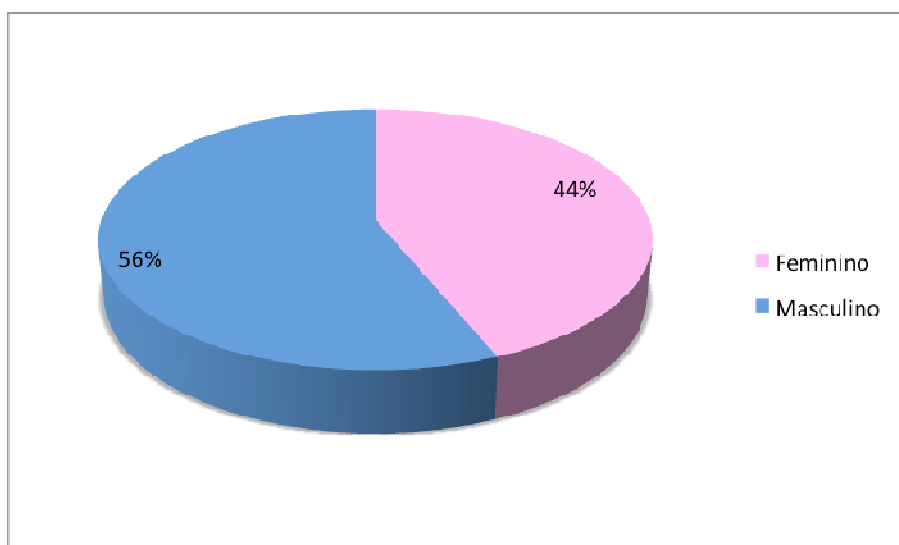


Gráfico 8 – Percentagem de acordo com a nacionalidade.

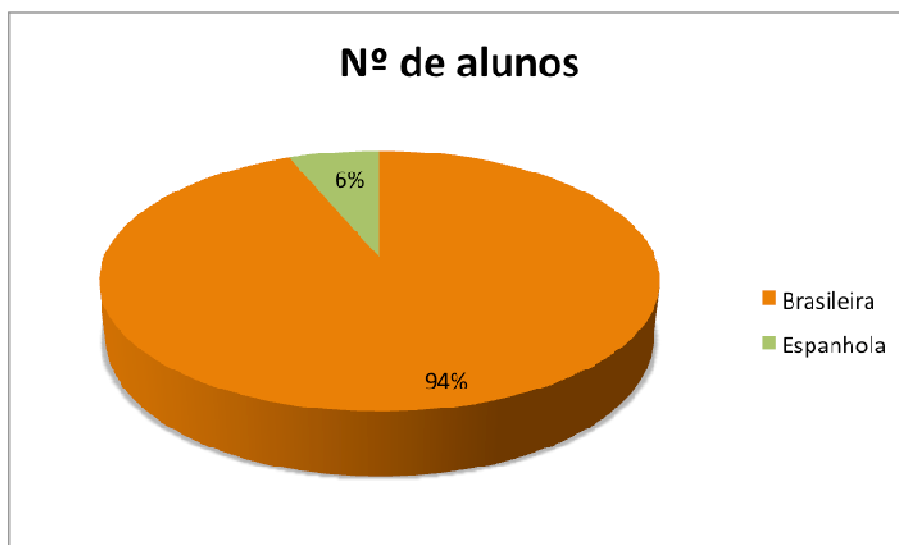


Gráfico 9 – Percentagem de crianças sinalizadas com ou sem NEE.

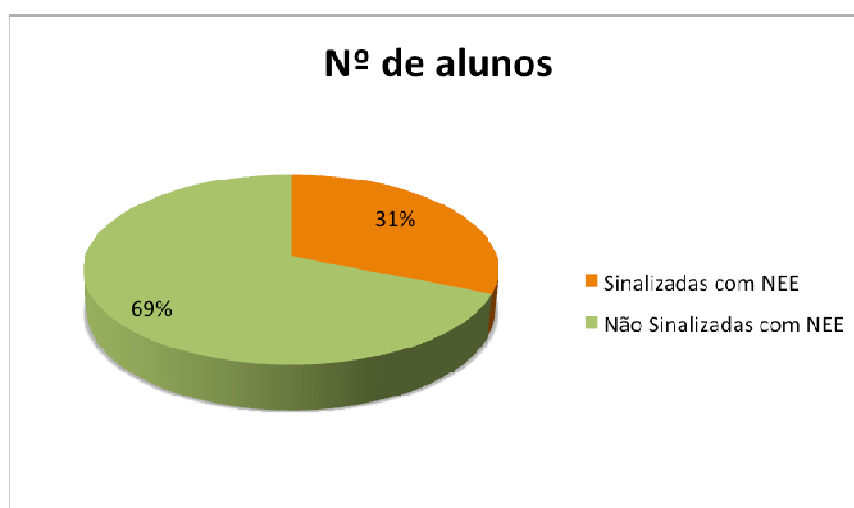


Gráfico 10 – Percentagem de acordo com o sexo e a idade dos alunos.

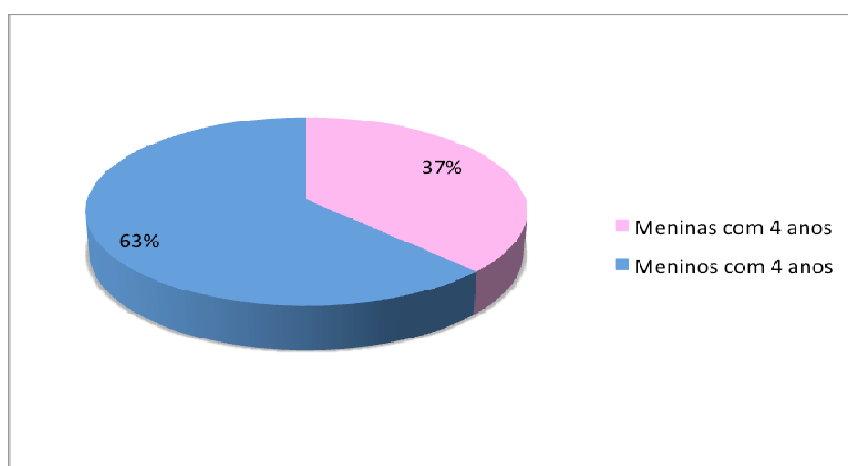
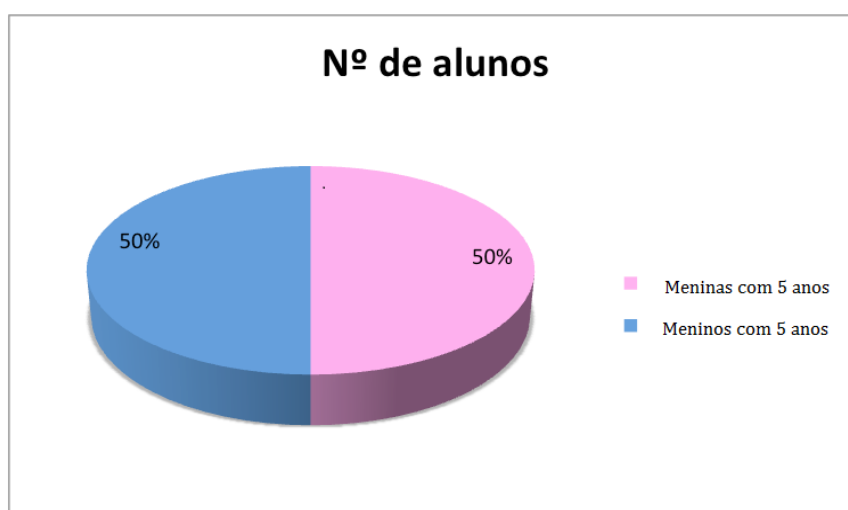


Gráfico 11 – Percentagem de acordo com o sexo e a idade dos alunos.



1.2.1. Descrição do espaço físico

Inicialmente foi realizada uma análise e observação do espaço físico da **creche portuguesa**, onde foram recolhidos os dados da amostra, e constatou-se que é um espaço bastante envolvente, que possui todas as condições necessárias para as crianças, nos seus mais variados níveis, quer no que respeita aos cuidados de higiene e alimentação disponibilizados aos alunos, mas também no que concerne à decoração e à forma como o espaço se encontra dividido (Anexo 9 – Fotografias 1, 2, 3, 4 e 5).

Procedeu-se à análise do espaço físico que envolve as rotinas da criança, na creche, pois as condições e a satisfação das necessidades básicas e do bem-estar das crianças influenciam em grande medida a sua motivação e o processo de desenvolvimento no que respeita ao ensino-aprendizagem.

Constatou-se assim, que o espaço físico (higiene, alimentação, espaço de lazer e sala de aula) possuem as características adequadas às crianças.

Esta informação possui uma extrema relevância, pois é com base nas condições que são disponibilizadas aos alunos que estes tendem a sentir-se ou não seguros, bem como poderão ou não desenvolver características, tais como: a cooperação, a partilha, a inter-ajuda, a auto-disciplina, o respeito pelos outros, de entre muitas outras competências.

A **creche portuguesa** situa-se no Catujal na freguesia de Unhos, Concelho de Loures. Foi fundada a 16 de Novembro de 1982 e iniciou as suas actividades em Dezembro de 1987. Esta escola engloba 150 alunos e 15 docentes, dos quais 8 são educadores de infância. O estabelecimento educativo possui instalações em boas condições de funcionamento. O espaço das salas é razoável e tem boa luminosidade natural. A sala tem aproximadamente 20m², encontra-se pintada de branco e amarelo. Possui duas janelas de ferro e uma porta de madeira. Nesta sala existem dois aquecedores e três armários onde são guardados alguns materiais das crianças. Existem ainda três mesas quadradas com diversas cadeiras e possui seis caixas para guardar jogos e brinquedos. Nas paredes encontram-se alguns painéis onde são expostos os trabalhos dos alunos (Anexo 9– Fotografia 1).

Encontra-se também um quadro com desenhos da estação do ano, um calendário com datas comemorativas e os aniversariantes do ano. Existe também um suporte na sala onde cada aluno pode retirar o papel higiénico quando tal é necessário.

Existe uma área da sala, onde funciona o “recanto das histórias”, como que uma biblioteca em que são guardados diversos livros de histórias, revistas, etc; este espaço contém almofadas para as crianças se sentarem em círculo, para ouvirem a educadora contar histórias (Anexo 10 – Fotografia 7).

Relativamente à descrição do espaço físico da escola brasileira, constata-se que comparativamente com a creche portuguesa, também esta reúne as condições físicas e ambientais adequadas às crianças (Anexo 11 – Fotografia 11 e 12)

Realizando uma análise mais detalhada do espaço físico da dita escola, pode-se referir que é constituída por um edifício pré-fabricado com 23 anos de existência, situado na cidade de Imperatriz estado do Maranhão. Funciona a tempo inteiro desde o ano lectivo de 1981. A escola tem 800 alunos, 25 docentes, dos quais 8 são educadores de infância.

O edifício é composto por 14 salas de aulas, 2 salas de jardim-de-infância, 1 gabinete de atendimento, 12 casas de banhos, 1 cozinha, 1 campo onde se realizam jogos, 1 área coberta, 1 recreio, 1 despensa, 1 sala dos professores, 1 biblioteca e 1 auditório. Maioritariamente o material existente na escola é trazido pelos pais dos alunos no início do ano lectivo, de acordo com a lista escolar fornecida pela escola.

1.3.Procedimentos

Para a concretização deste estudo, foram realizadas as seguintes etapas:

1º: Solicitou-se à coordenação do Curso de Ciências da Educação uma declaração dirigida à direcção da escola para se garantir o acesso à mesma, a fim de aplicar um protocolo de entrevista à educadora.

2º: Após o consentimento das escolas para a execução da pesquisa, entrou-se em contacto com os participantes, informando-os quanto ao conteúdo da mesma, os objectivos do estudo e como ela se iria processar.

3º: Após a aplicação da entrevista, e a respectiva transcrição da mesma para o computador, foi realizada a análise dos dados, com base na análise de conteúdo de Bardin (2001).

4º: Os dados foram recolhidos a partir de uma entrevista aberta semi-estruturada, destinada às professoras deste estudo e através de registos de observação naturalista não participada dos alunos de 4 e 5 anos de idade, que frequentavam uma

creche na cidade de Lisboa e que eram os participantes dos jogos direccionados para a aprendizagem da leitura e da escrita e outra escola do Brasil.

Todavia, no que respeita à análise dos dados, inicialmente, realizou-se a descrição do ambiente físico da creche portuguesa, de forma a realizar um enquadramento o mais aprofundado possível, e a dar a conhecer a realidade e os procedimentos adoptados nas rotinas da vida dos alunos (Anexo 9 - Fotografias 1 a 7) e posteriormente realizou-se a descrição do espaço físico da escola brasileira (Anexo 11- Fotografias 13 a 16).

5º: Outra técnica utilizada na recolha de dados foi a leitura de documentos com o propósito de verificar em que grau de importância se encontrava o lúdico posto na proposta de atendimento e, também, que concepção de lúdico permeava o planeamento da Instituição.

Assim, para a concretização deste estudo, inicialmente foi elaborada uma carta de autorização, com vista a verificar se existiria possibilidade e interesse por parte da creche para se proceder à realização e concretização desta investigação. Após a devida autorização, foi elaborado um cronograma de actividades, que se subdividiu na aplicação da entrevista à educadora e às observações não-participantes relativamente à relação estabelecida entre a educadora e os alunos, os tipos de jogo utilizados, bem como a repercussão dessas actividades no desenvolvimento e na motivação das crianças ao longo do dia.

Para proceder à tarefa de análise dos dados, no primeiro momento foi realizada uma organização prévia de todo o material, incluindo as observações, que foram registadas numa grelha de observação de comportamentos dos alunos, que se subdividiu nas seguintes áreas de análise: formação pessoal e social; educação emocional; identidade pessoal e auto-estima e responsabilidade; educação para os valores e para a cidadania; educação para a diversidade; educação sexual; educação para a saúde; conhecimentos do mundo (nomeadamente o conhecimento social, educação ambiental; conhecimento científico, expressão e comunicação domínio das expressões – expressão motora, expressão plástica, expressão musical, tecnologias da informação e comunicação); domínio da linguagem oral; domínio da abordagem à literacia e domínio da matemática.

No que concerne às entrevistas gravadas, estas foram transcritas na íntegra, as anotações foram agrupadas num diário pessoal, incluindo observações da sala de aula, bem como alguns momentos em situação de recreio e brincadeira.

Assim, as observações iniciaram-se com a análise do espaço físico e envolvente, do interior da creche e da escola, tal como se poderá constatar de forma mais detalhada no capítulo respeitante aos resultados. Foi ainda, elaborado um plano de trabalho aberto, flexível, deixando a possibilidade, se necessário, de este ser refeito, de acordo com os dados observados em campo.

A observação efectuou-se no período da actividade planificada pela docente do ensino pré-escolar e aquando da realização das actividades, cinco vezes por semana, com a duração de 4 horas de observação diária. As observações foram feitas mediante os horários da educadora e consoante a disponibilidade de horário da investigadora. Em relação ao período de recolha dos dados, as observações tiveram início em novembro de 2010 e terminaram cerca de 1 mês e meio após o início das mesmas.

Durante as observações, foi sendo definida a escolha dos sujeitos e os respectivos critérios, que, a princípio, foram aleatórios.

Posteriormente pretende-se destacar os principais resultados obtidos, através das observações da sala de aula, criando para tal, uma grelha de registo dos comportamentos quer da educadora, quer dos alunos, nomeadamente os tipos de jogo utilizados e a sua repercussão nos comportamentos dos alunos.

Constatou-se que tal como é referido na literatura, no início, a presença de um estranho traz desconforto e desconfiança, mas aos poucos, os alunos foram-se habituando e demonstrando progressivamente mais à vontade, não manifestando comportamentos de desconfiança face à presença da observadora, podendo-se constatar inclusive que tentavam estabelecer contacto e comunicação com a mesma, pedindo coisas simples, tais como: papel, canetas, etc.

Em seguida, as entrevistas foram organizadas numa assepsia dos vícios de linguagem, típicos da oralidade, que dificultavam a leitura, mas sem substituição dos termos nem dos sentidos dados pelos sujeitos.

As descrições das entrevistas foram organizadas em depoimento de unidades de registo, que passaram a ser o principal conteúdo da análise. Depois, foram lidas diversas vezes, no conjunto e separadamente, para que fosse possível criar uma compreensão do conteúdo.

Posteriormente procedeu-se a uma análise das entrevistas aplicadas às educadoras do ensino pré-escolar, que teve como principal objectivo compreender a perspectiva das docentes, relativamente à relevância do jogo à utilização de

diferentes estratégias pedagógicas no desenvolvimento dos alunos, bem como a frequência com que a educadora recorria ao jogo como meio de suscitar o interesse e a motivação dos alunos para o processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se referir que a Análise de conteúdo abordou as seguintes etapas (Amado, 2000):

1- Definição de objectivos do trabalho: é com base na definição dos objectivos centrais do estudo que se baseará tudo o resto.

2- Explicitação de um quadro de referência teórico: a revisão bibliográfica tem como principal intuito permitir que se realize o trabalho explicativo e interpretativo do investigador, sendo através do levantamento das principais teorias sobre o tema em estudo que se vai realizar uma análise e compreensão mais aprofundada e detalhada sobre a área em estudo, bem como verificar quais os factores e variáveis que lhe estão associados.

3- Constituição de um “corpus” documental: determina a razoabilidade do tamanho da amostra. Daval (1963 citado por Amado, 2000) preconiza que seja suficientemente grande a quantidade de textos a analisar, mas nem sempre esta exigência tem de ser satisfeita. Na constituição deste corpo há que ter em conta a:

- Exaustividade: levantamento completo do material susceptível de ser utilizado;
- Representatividade: os documentos devem ser um reflexo fiel de um universo maior;
- Homogeneidade: os documentos devem referir-se a um tema e possuir outras características semelhantes, tais como, terem sido produzidos com a mesma técnica (por ex: entrevistas);
- Adequação: devem ser adequados aos objectivos da pesquisa;

4- Leituras atentas e activas: várias leituras sucessivas, verticais, documento a documento, cada vez mais minuciosas, a fim de possibilitar destacar os temas mais relevantes, bem como os conceitos mais utilizados, etc. Parece ser, ainda, nestas leituras que o investigador pode dar conta de um subconjunto de áreas temáticas que poderão dar diversos rumos à análise, sobretudo se o tema inicial for muito abrangente e a recolha de dados se traduzir em grande volume (como acontece, habitualmente numa observação participante ou em entrevistas semi-directivas).

5- Formulação de hipóteses: esta questão coloca-se se as hipóteses estiverem na base da codificação - estudos diferenciais e funcionais. Em estudos estruturais e

exploratórios pode não haver lugar para a formulação de hipóteses prévias. Em qualquer dos casos é sempre necessário um profundo conhecimento teórico da temática em estudo. Relativamente a este estudo específico, como se trata de um estudo exploratório, que possui uma escassez de recursos bibliográficos, não se enunciaram hipóteses.

6- Codificador: ou seja, “O processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das características relevantes do conteúdo” (Holsti, 1969, citado por Bardin, 1977; 103). É evidente que tem de se definir, com antecedência, o que vamos considerar como “as características relevantes do conteúdo”; e para tal, é necessário recorrer ao quadro de referência teórico.

Assim, pela natureza qualitativa da investigação, a análise de dados terá, essencialmente, o sentido de construção do significado a partir das informações obtidas no estudo. Bogdan e Biklen (1994) explicam que a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de notas de campo e de outros materiais que foram usados, com o objectivo de aumentar a compreensão do investigador desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Nesta parte serão tratados os resultados da presente pesquisa, ancorados em toda a análise dos dados recolhidos e observados. Para proceder à análise, optou-se por uma organização dos dados e pelo seu tratamento qualitativo. Isso quer dizer que foi realizado um exame minucioso das repetições e tendências, para verificar quais as informações mais repetidas e significativas nos relatos dos sujeitos.

Durante as observações foram analisados os seguintes itens:

- Organização das crianças em sala de aula pela educadora durante as actividades com os jogos.
- Participação nas actividades propostas nesta sala de aula.
- Participação dos alunos no decorrer das actividades com jogos.

Os dados foram analisados de uma forma descritiva, ou seja, procurou-se, a partir dos dados recolhidos, com base na observação e nos restantes instrumentos utilizados, através de quadros e de fotografias, focalizar as questões formuladas e os objectivos traçados na investigação. Para Tuckman (2005; 565) “a discussão, numa investigação, tem três funções de relevo: extrair conclusões, interpretar os resultados e apresentar as implicações desses dados” (citado por Serrão, 2009).

Geralmente, a triangulação pressupõe a utilização de mais do que um método de recolha de dados, dentro de um único estudo, com base nos elementos provenientes das diversas fontes e instrumentos de recolha de dados, como é o caso desta investigação. Com as observações, as notas de campo, as grelhas de observação e as entrevistas, a triangulação dos dados fez-se de modo a descrever e interpretar como é potencializado o jogo em contexto de sala na educação pré-escola.

1.4. Instrumentos

Considerando as técnicas adoptadas e os objectivos da investigação, seguidamente realizar-se-á a abordagem dos referidos resultados de forma subdividida, conforme as metodologias de investigação utilizadas.

Pode-se referir que as grelhas de observação bem como as entrevistas foram os instrumentos de eleição para a recolha de dados.

Relativamente à preparação das **entrevistas**, estas foram realizadas de forma cuidada, o que nos obrigou a uma reflexão atenta na sua elaboração. Assim, delineados os respectivos objectivos, construímos um *guião* orientador que, pela sua maleabilidade, permitisse um aprofundamento das questões levantadas na observação naturalista não-participante (Anexo 1).

Como refere Estrela (1994), a definição clara dos objectivos é uma questão essencial na preparação da entrevista, pois permite uma maior maleabilidade na escolha dos procedimentos a adoptar (citado por Moniz, 2009).

Com base nos instrumentos utilizados, verificou-se que estamos perante um método qualitativo de análise de dados, realizando a descrição do tema que se encontra em estudo. Assim, Bogdan e Taylor (1986) referem que nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de acção dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Na mesma linha de pensamento, os autores atrás referidos dizem que a investigação qualitativa, por permitir a subjectividade do investigador na procura do conhecimento, implica que exista uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação (Lopes, 2010).

No que respeita à **observação** é considerada uma ferramenta de uso diário e é usada em vários contextos educacionais e de investigação. Para levar a bom termo

uma observação Quivy e Campenhoudt (2005) levantam três questões “Observar o quê? Em quê? Como?”, perguntas muito úteis para orientar as diferentes fases do trabalho de investigação.

A observação ocupa um lugar privilegiado nas abordagens qualitativas de investigação, no âmbito das ciências da educação. Segundo os autores, Bogdan e Biklen (1994), Estrela (1986), Ketele e Roegiers (1999), a observação é a principal técnica da investigação qualitativa, na medida em que esta permite ao investigador recolher os dados *in loco*, permitindo-lhe uma maior aproximação ao seu objecto de estudo.

No entanto, os procedimentos de observação e os métodos de registo podem variar, em função das questões de investigação e dos seus objectivos. Esta ideia é reforçada por Simpson e Tuson (1997) ao considerarem que a escolha de técnicas de observação deve estar subjacente aos tipos de questões que se pretende abordar e ao tipo de fenómenos a observar em determinado contexto.

Através da observação é possível produzir uma descrição que seja adequada à análise que se pretende realizar na investigação. As etapas observação-descrição-análise, nem sempre são lineares, mas compete à investigadora, através da observação estruturada obter dados para uma descrição satisfatória na fase da análise, tendo em conta os objectivos.

Neste caso, tendo em conta os propósitos predefinidos, a observação é discreta e estruturada, obedece a um plano de observação previamente elaborado. A investigadora procura não se envolver nem participar no grupo a observar, havendo a preocupação em recolher os dados de forma rigorosa e neutra. Considerando as palavras de Ketele e Roegiers (1999; 248), o “investigador deve, em todos os momentos, conciliar criatividade e rigor, adaptando-se continuamente ao contexto e à evolução da investigação e não perdendo de vista as exigências ditadas pelo seu quadro conceptual de referência”.

Trata-se de uma acção que permite a obtenção de uma grande riqueza de dados, mas que exige muito da investigadora. Na óptica dos autores, Ketele e Roegiers (1999; 26), a observação “será o resultado codificado do acto de observar seguido do acto de interpretar, o que pressupõe, para o investigador, a referência a um quadro teórico (referencial)”. Já para Tuckman (2005; 524) o “aspecto mais crítico da observação “olhar□, tentando apreender tanto quanto for possível, sem influenciar aquilo para que está a olhar”.

Nesta etapa da investigação, o papel da investigadora é não participante o que, para Estrela (1986; 49) é a posição do investigador quando assume o papel de observador não participante; é a “distanciação, pois, assenta no princípio da não interferência, ou seja, da não participação”, ou seja, o investigador é o observador aceite, sem qualquer forma de participação.

A recolha de dados através da observação directa é, nas palavras Quivy e Champenhoudt (2005; 164), “aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados”. Segundo Matos e Carreira (1994; 35), “as observações são cruciais como técnica de recolha de dados em estudos de caso (...) A observação tem a seu favor, entre outras coisas, o facto de permitir registar comportamentos e acontecimentos à medida que estes vão acontecendo”.

Neste estudo, estando perante dois tipos de práticas curriculares, com características e lógicas distintas, a grelha de observação, o registo de conversas informais com a educadora participante no estudo, entre outras notas de campo, e a recolha documental foram importantes fontes de dados (sinalização das crianças com necessidades educativas especiais, nº de famílias alvo de acompanhamento). Segundo Bogdan e Biklen (1994), as grelhas de observação são, também, uma mais-valia na concretização das notas de campo. Neste sentido o resultado bem-sucedido de um estudo de observação de uma investigação qualitativa baseia-se nas notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Também Lukde e André (1986; 33) dizem que as notas de campo devem ser feitas “quanto mais próximas do momento permitindo a maior acuidade”. Nesta mesma óptica Bogdan e Biklen (1994) aferem ainda que, nas notas de campo, o investigador faz a descrição das pessoas, dos objectos, dos lugares, dos acontecimentos, das actividades e das conversas. Neste sentido, como parte dessas notas, o investigador deve registar ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Quivy e Champenhoudt (2005; 184) sustentam que “é necessário sublinhar que a escolha do instrumento de observação e a recolha dos dados devem inscrever-se no conjunto dos objectivos e do dispositivo metodológico da investigação”.

1.5. Análise e discussão dos resultados

1.5.1. Resultados da entrevista inicial à educadora portuguesa

A investigação de campo realizada teve por objectivo verificar de que forma os docentes utilizam os jogos como recursos facilitadores na aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil, bem como verificar se neste caso dão relevo ao papel do jogo no desenvolvimento das crianças.

Desta forma, foi aplicada uma entrevista semi-estruturada à educadora, com a finalidade de constatar o seu ponto de vista face a esta temática. As questões colocadas na entrevista foram elaboradas com base nos critérios e objectivos do estudo.

Assim, a primeira pergunta está relacionada com a utilização do jogo para o desenvolvimento da criança ao longo do tempo, mais especificamente no ensino-pré escolar (Anexo 2).

Tendo em conta as respostas dadas pela educadora, constata-se que esta utiliza o jogo como recurso para desenvolver todos os conteúdos da sua planificação de aula, encarando-o como uma mais-valia, no que respeita à motivação, interesse face aos conteúdos expostos. Afirma igualmente que as crianças gostam e aprendem com mais facilidade através da utilização dos jogos, uma vez que isso lhes suscita interesse e motivação. O jogo representa uma brincadeira, todavia, possui um intuito central que é investir no desenvolvimento da criança ao longo do tempo.

A segunda pergunta relaciona-se com a concepção dos jogos, como estratégias de aprendizagem da leitura e da escrita. A educadora refere que a sua turma engloba um grupo de crianças que têm entre 4 e 5 anos de idade, pelo que os jogos que utiliza são sempre escolhidos pela criança. É feita uma aprendizagem em grupo e por vezes individual, mas como a docente tende a recorrer frequentemente à utilização dos jogos de acordo com as áreas do interesse dos alunos, estas aprendem gradualmente a respeitar a rotina diária, que é organizada de acordo com as necessidades do grupo de crianças que a educadora tem na sala.

Portanto, as crianças diariamente fazem o planeamento das actividades que querem desenvolver com a educadora, e esta situação envolve as crianças na realização das tarefas, aumentando a sua responsabilidade e autonomia, face à monitorização do adulto. Posteriormente, após a planificação das actividades diárias, realiza-se a elaboração das tarefas, onde as crianças têm conhecimento de quais as

actividades a realizar, o local onde as mesmas vão ocorrer, o espaço onde brincam espontaneamente com a supervisão e o acompanhamento do adulto, a educadora e duas auxiliares, e o local onde posteriormente é feita a revisão, no fundo a avaliação das tarefas desempenhadas ao longo do dia. No entanto, a programação das actividades baseia-se sempre na aprendizagem e nas vivências das crianças.

Na terceira pergunta, na qual são destacadas as características básicas dos jogos que podem ser susceptíveis de facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, a educadora refere que tem para a leitura e para a escrita uma mesa, que é a denominada de mesa da leitura e da escrita, na qual os alunos podem escolher e desenvolver única e exclusivamente actividades de leitura e escrita, com base em determinados jogos de encaixe com letras, onde vão colocando o cordão de acordo com as letras.

Nessa perspectiva o objectivo principal é que os alunos mantenham o contacto com as letras e que percebam o que é uma letra e que também seja feita a desmistificação de que as letras não aparecem apenas nos livros, as letras também são utilizadas em jogos. Com base nestas actividades, as crianças aprendem a elaborar registos diários, que facilitam a organização das actividades, bem como um maior desenvolvimento ao nível cognitivo.

Assim, quando as crianças fazem um registo, um desenho e o educador posteriormente pergunta à criança: *O que fizeste ? Por que é que fizeste?* E quando lhe é pedido para realizar cópias, a educadora regista e a criança copia mas nunca lhe sendo exigido que copie exactamente o que está no papel. Por exemplo, a docente referiu que tem uma criança na sala que se lhe for pedido para representar a mãe, ela representa a mãe com quatro riscos, pois tem a noção de que são quatro letras diferentes que simbolizam o nome da mãe não desenha a letra em si, representa cada letra com o risco e é apenas uma criança que ainda só vai fazer os quatro anos em Dezembro, não possuindo ainda, portanto, a percepção da letra como os mais velhos possuem.

Relativamente às implicações que a ausência do jogo possui, pretender-se-ia constatar, segundo o ponto de vista da docente, quais as implicações que a ausência do jogo provoca no desenvolvimento da criança. De acordo com a experiência da educadora, o brincar da criança é o jogo, e este é considerado como um meio facilitador da aprendizagem, porque é através do jogo e da sua forma lúdica que os alunos experimentam variadas sensações, várias oportunidades de fazer, de explorar,

de construir uma imagem, de construir uma palavra, de construir no fundo um conhecimento sobre si-próprios. O jogo subdivide-se em diversos tipos, pode ser um jogo de interacção entre pares, uma brincadeira no recreio quando os alunos imitam os adultos, sobre como por exemplo cuidar de um filho, um bebé, sobre como alimentar um bebé, e o que necessita para o fazer (o fogão, os tachos onde os alunos representam as actividades diárias que observam nas suas casas e no ambiente familiar), etc. Portanto, o jogo é de extrema importância para a aquisição das bases e para a compreensão da linguagem da leitura e da escrita (Anexo 6 – Quadro 3).

Para além dos resultados destacados, na entrevista, podem-se referir outros dados importantes que a educadora foi enunciando, no decurso da conversa. Assim, e conforme foi possível constatar, a docente utiliza metodologias e estratégias de ensino diferentes do ensino tradicional, uma vez que recorre ao jogo, como um meio lúdico e simultaneamente didáctico para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. A docente manifesta, assim mesmo, imenso gosto pelo desempenho das suas funções bem como interesse na motivação dos seus alunos face ao ensino.

1.5.2. Resultado da segunda entrevista aplicada às duas educadoras

Com base na segunda entrevista, que foi aplicada às duas educadoras de nacionalidades portuguesa e brasileira, verifica-se que existem diferenças significativas na forma de utilizar o jogo e na forma como este é encarado, tal como se pode constatar através do quadro seguinte.

Quadro 1 - Diferenças entre a creche portuguesa e a escola brasileira.

Escola/Creche	Características de ensino
<ul style="list-style-type: none"> Escola Brasileira 	Utiliza o jogo no recreio
	Crianças só permanecem na escola durante um período (manhã ou tarde)
	Relevância do jogo na socialização
	Planificação mensal, semestral ou anual das actividades
	Utiliza diferentes tipos de jogo
<ul style="list-style-type: none"> Creche Portuguesa 	Utiliza o jogo na sala de aula
	Crianças estão na creche o dia inteiro
	Relevância do jogo na aprendizagem da leitura e da escrita

	Planificação diária das actividades
	Utiliza diferentes tipos de jogo

Verifica-se assim que a creche, em Portugal, funciona desde manhã até à noite, isto é as crianças almoçam, fazem a sesta, brincam e realizam diversas actividades que envolvem o jogo, que tem como objectivo suscitar o interesse, a motivação dos alunos e facilitar no processo de aquisição de competências, mais especificamente no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem. Procedendo à comparação desta realidade com a escola brasileira, constata-se que as crianças desta escola só se encontram na escola durante um dos dois períodos do dia, ou seja, ou estão na escola de manhã das 7h às 11h, ou das 13:30 h até às 17:30.

A nível da perspectiva sobre a aplicação e relevância do jogo, no desenvolvimento da criança, constata-se que ambas as educadoras têm consciência da importância que o jogo possui na vida das crianças e também no seu futuro, bem como no modo como posteriormente as crianças vão lidar com a questão educativa.

Coloca-se então a seguinte questão: ***de que forma as educadoras utilizam o jogo e quais são os pontos em que divergem?***

Apesar de ambas recorrerem ao jogo, a educadora da creche portuguesa utiliza o jogo em contexto de sala-de-aula como forma de facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita e para fomentar a motivação e o gosto pela aprendizagem e pelo ensino. Todavia, a educadora da escola brasileira utiliza o jogo, com maior frequência, no recreio, pois o seu principal objectivo é fomentar a cooperação e inter-ajuda entre os alunos. A docente tende a seleccionar alguns alunos para serem os tutores de outros alunos que possuem algumas dificuldades. Com base na revisão da literatura realizada sobre a importância do jogo a vários níveis, verifica-se que o jogo facilita o processo de socialização, a cooperação e a partilha entre os alunos; assim, os alunos tutores aprendem, pois necessitam de desenvolver um raciocínio lógico, com base nas estratégias que vão utilizar para explicar aos outros colegas.

Deste modo, às duas docentes utilizam o jogo como facilitador da aprendizagem, no entanto fazem-no de forma diferente. A educadora da creche portuguesa tende a direccionar ela própria os tipos de jogo, tem sempre em conta os interesses das crianças e envolve-as no processo de decisão e elaboração das tarefas. A educadora da escola brasileira dá espaço aos alunos para elaborarem estratégias

para comunicar e interagir com as outras crianças no recreio e nos jogos desenvolvidos, deixando-as de certa forma direccionar as actividades para o ensino.

Para além destas diferenças, na escola portuguesa é realizado um planeamento diário das actividades das crianças com base nas suas aprendizagens; na escola brasileira tal não se verifica, pois o planeamento é feito ou mensal, semestral ou anualmente, tendo em conta as alterações e as dificuldades das crianças ao longo do tempo. Verifica-se assim que a escola brasileira não contempla como no caso da creche portuguesa alterações nas rotinas diárias da criança, com base no seu desenvolvimento, de modo a poder criar estratégias de ensino e recorrendo ao jogo como meio facilitador do ensino.

Constata-se que as realidades culturais, apesar de serem similares, manifestam algumas distinções, nomeadamente aos níveis que acabaram de ser destacados; porém, verifica-se igualmente às duas docentes têm a percepção da importância da utilização do jogo ao nível do ensino-aprendizagem (motor, cognitivo...).

1.5.3. Observação dos alunos nos dois contextos

Com base nas observações realizadas, foi elaborada uma grelha de registo, como forma de organizar as informações mais pertinentes. Neste sentido, as observações foram anotadas, nos critérios que permitem constatar os objectivos centrais deste estudo. Assim, as observações serão analisadas com base em dois critérios: por um lado, verificar a forma como a docente interage com as crianças e como percebe e utiliza o jogo, nas actividades e rotinas do ensino pré-escolar. Pretendeu-se igualmente verificar a repercussão desse tipo de actividades no desenvolvimento e motivação das crianças.

A partir da observação em sala de aula, pretendeu-se analisar os comportamentos das crianças face à aplicação dos jogos, assim como verificar de que forma esses instrumentos podem facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita dessas mesmas crianças.

Constata-se que, relativamente à **creche portuguesa**, é feito um trabalho de rotina diariamente: contagem dos alunos onde um dos alunos realiza essa tarefa.

As crianças entram na sala de aula às 7h00, num primeiro momento todos os alunos sentam-se no chão, no tapete da sala, formando um círculo junto da educadora,

onde é combinado, de acordo com as áreas de interesse dos alunos que se encontram na sala, as actividades que irão ser realizadas. Inicialmente as crianças cantam a música do bom dia, em seguida é a história do final de semana. Nesta altura cada um relata o que fez no fim-de-semana e depois é dada uma folha em branco e é feito o desenho que deve representar o que foi relatado. Nesta actividade o aluno que sabe alguma coisa nova fala e os outros complementam.

Após a conversa que dura aproximadamente 20 minutos, a educadora conta uma pequena história e alguns alunos participam, como se fossem personagens, realizando no fundo um pequeno teatro. Em seguida, realiza-se uma actividade de pintura. Geralmente as crianças usam os dedinhos e cores diversas, em folhas que se encontram coladas na parede e depois cada aluno individualmente é solicitado para ir mostrar o seu desenho. Posteriormente, este é questionado sobre as características do seu desenho (O que é que fizeste? Porque fizeste?). Os alunos baseiam-se na sua criatividade, como meio de realizar esta actividade.

Concluída esta actividade é a hora do lanche: dois a dois dirigem-se para o lavatório para lavar as mãos e voltarem para lanchar. Após o lanche podem brincar livremente no pátio da escola. Todas estas actividades têm auxílio directo da educadora e das auxiliares. Ao retornarem do recreio são direccionados para novas brincadeiras na sala de aula, sendo distribuídos em quatro grupos de meninos e meninas.

Durante os dias de observação verificou-se que os trabalhos realizados com as crianças são variados, porém tem um mesmo seguimento, existindo a criação de rotinas diárias.

Assim mesmo, ao longo das diversas observações, pode-se igualmente constatar que são utilizados pela educadora diferentes tipos de jogos, nomeadamente: contar histórias, fazer teatros, elaborar a receita de um bolo, jogos de cooperação, jogos com a utilização de letras, que aumentam a motivação dos alunos. De acordo com as características da amostra pode-se verificar que existem dois casos de duas crianças sinalizadas como portadoras de necessidades educativas; neste sentido, uma vez mais os jogos representam uma mais-valia, na intervenção realizada com as crianças.

Neste contexto pode-se verificar no quadro de registo, que o jogo, para além de desempenhar um papel lúdico para as crianças, funcionando de certa forma como uma brincadeira, é utilizado como forma de ensino e com carácter didáctico.

Maioritariamente, as crianças manifestam interesse na realização de actividades que envolvam jogos, pois existem diferentes tipos de jogos, que intervêm em diferentes modos no desenvolvimento dos alunos. Constatou-se, desta forma, que quer a postura da educadora face à utilização dos jogos em contexto de sala de aula, quer no que concerne à atitude e comportamento das crianças face a essas mesmas actividades, o jogo possui um papel de extrema relevância para a educação das crianças.

Quadro 2 - Registo e análise das observações em contexto sala de aula na creche portuguesa.

Áreas de Conteúdo das OCEPE	Principais Características do Grupo
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Formação pessoal e social</u> 	<p>O grupo de crianças da Sala Branca possui 10 crianças que já frequentavam a associação na Sala Laranja, 3 que integraram este ano lectivo na associação (duas frequentavam outra Creche, uma estava com a família) os restantes elementos do grupo já frequentaram a Sala Branca no transacto ano lectivo .</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Educação emocional</u> 	<p>O grupo tem crianças com maior grau de actividade, de entre as crianças mais activas, estas predominantemente são do sexo masculino, no entanto são maioritariamente calmas e ordenadas nas suas brincadeiras quando se encontram em ambiente de sala. Algumas crianças são um pouco retraídas e têm que ser muito estimuladas, nomeadamente no que respeita à sua participação no grupo. Existem ainda crianças que insistem em sobrepor-se aos pares mais tímidos, não respeitando o seu tempo, assumido claramente o papel de líderes.</p> <p>Por outro lado, existem crianças que ficam na “sombra” dos líderes para depois escolherem as suas actividades.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Identidade pessoal e auto-estima</u> 	<p>A maioria das crianças deste grupo tem um bom nível de auto-estima, existindo apenas duas crianças que o seu ego necessita de ser levantado consecutivamente pelos adultos presentes na sala, são crianças que quando lhes é proposto a realização de algo começam sempre por referir “ não sou capaz” ou “não sei fazer” ou “não consigo”.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Autonomia e responsabilidade</u> 	<p>Grande parte das crianças deste grupo são bastante autónomas na satisfação das suas necessidades, como por exemplo: ir á casa de banho, lavar as mãos, comer, vestir e despir o casaco e a bata, etc. Do grupo pode notar-se alguma falta de autonomia nas crianças do grupo pertencentes á faixas etária dos 4 anos, no entanto, estes mais pequenos contam com a colaboração dos mais autónomos, como por exemplo: na marcação das presenças, na elaboração de um jogo, etc.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Educação para os valores</u> 	<p>O grupo no geral é conhecedor dos seus direitos e deveres dentro da sala, contudo, tendem por vezes a ultrapassar aquilo que sabem porque é permitido.</p>

<u>e para a cidadania</u>	<p>Em situações de conflito entre duas crianças, não costuma ser difícil o pedido de desculpas, no entanto, nas crianças mais novas o assumir de um comportamento menos adequado nem sempre acontece.</p> <p>A maioria das crianças consegue ver nos outros imensos erros e como tal criticar os colegas. Mas, também todas as crianças contornam, ultrapassam e desrespeitam os seus direitos e deveres com a finalidade de atingirem os seus objectivos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Educação para a diversidade</u> 	<p>Existe neste grupo alguma diversidade a nível de cultura sendo o respeito uma constante entre todos. Também a nível familiar, não existe neste grupo uma família modelo, cada família é diferente. A nível de desenvolvimento existem crianças que têm mais dificuldade em verbalizar algo, ou em realizar determinada actividade ou tarefa, nestes casos existem crianças que prontamente substituem essas crianças, mas este tipo de atitude é contrariado, mostrando-se que esses colegas apesar de têm o direito de pelo tentar fazer.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Educação sexual</u> 	<p>O grupo possui mais 2 meninos que meninas, 11 meninas e 13 meninos. Os grupos estão bem definidos assim como as brincadeiras, isto é, dentro do grupo das meninas existem subgrupos de meninas e o mesmo dentro do grupo dos meninos. As meninas preferem a Área da Casinha e da Biblioteca. Os meninos preferem as Construções, a Garagem e os Jogos. Também na representação gráfica, mais cedo se vê nos desenhos das meninas as flores, as nuvens, sol, borboletas e a figura humana. Nos desenhos dos meninos é mais frequente vermos ver-se bolas, carros, dinossauros e dragões.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Educação para a saúde</u> 	<p>Quando aos cuidados de higiene pessoal, quase todos ainda têm que ser muito lembrados, por exemplo: lavar as mãos depois de ir à casa de banho, nas meninas limpam-se depois de fazer xixi, etc.</p>

<p><u>Conhecimento do mundo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Conhecimento social</u> 	<p>A maioria conhece bem o bairro onde se localiza a Associação, alguns vivem lá e por isso conhecem-no bem. As crianças que moram fora do bairro de alguma forma também conhecem o bairro onde está situada a Associação, ou porque já moraram lá, ou porque têm um familiar que lá vive e costumam visitar, etc. Para As crianças que vivem fora do bairro é mais difícil perceber o conhecimento que têm das suas áreas de residência. Contudo, o conhecimento é um apenas limitado ao bairro pois a nível da freguesia existe pouca referência à mesma.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Educação ambiental</u> 	<p>É um grupo pouco sensível a esta questão, até porque O bairro onde se encontra, está muito degradado devido à sua utilização indevida, também o lixo é distribuído por muitos habitantes do bairro de forma aleatória pelo chão, jardins, parques infantis, etc. Na associação fazem a separação selectiva do lixo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conhecimento científico</u> 	<p>Esta é uma área muito pouco trabalhada nesta sala, um facto é a inexistência na sala de um cantinho da Ciência, através do qual o grupo da criança tivesse oportunidade de experienciar actividades científicas.</p>

<p><u>Expressão e comunicação</u> <u>Domínio das expressões</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Expressão motora</u> 	<p>Ao nível da motricidade grossa, todas as crianças possuem um desenvolvimento adequado à sua idade, existe apenas uma criança que resiste muito às actividades de movimento.</p> <p>Ao nível da motricidade fina, o controlo do lápis para elaborar um desenho é conseguido pela maioria das crianças, no recorte os mais pequenos ainda têm alguma dificuldade em segurar a tesoura. Contudo todos fazem a pinça fina com o polegar e indicador.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Expressão plástica</u> 	<p>A nível do desenho existem ainda crianças em que as suas produções não têm ainda reproduzido a figura humana, muito limitada a rabiscos, com muita mistura de cores e sobreposição das mesmas, havendo por isso necessidade de trabalhar um pouco mais nesta área (este facto verifica-se não só nas crianças mais novas do grupo, mas também em algumas do grupo dos 4 para 5 anos). Todas as crianças que estão no seu último ano de pré têm produções gráficas com bastantes pormenores. Duas crianças ainda não conhecem as cores contudo associam objectos à cor dos mesmos. No recorte e colagem a maioria ainda não possui consegue concretizar a sua intenção de recorte, assim como a delimitação do espaço onde devem colocar cola.</p> <p>A pintura é para a totalidade de grupo umas das actividades privilegiadas, no entanto, a maioria apenas faz pinturas abstractas, apenas duas crianças reproduzem pela pintura cenários realistas.</p> <p>Na modelagem (mais frequente com plasticina) o grupo, embora procure muito esta actividade, ainda não passou muito de o fazer cobras, bolas e misturar todas as cores.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Expressão musical</u> 	<p>Nesta área a maioria do grupo apresenta-se completamente à vontade; a música e a dança são-lhes muito familiares. Conseguem facilmente apanhar o ritmo de uma melodia ou até mesmo eles próprios criarem um ritmo através de batimento de palmas, de objectos, etc.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Tecnologia da informação e comunicação</u> 	<p>Na sala branca existe um computador sem ligação à Internet, a sala não dispõe de <i>software</i> educativo, pelo que as crianças que utilizam o PC apenas o fazem para a utilização do Paint. A Associação dispõe de um <i>Site</i> onde são publicadas as actividades e notícias acerca da mesma, no entanto, este <i>site</i> não é trabalhado com as crianças.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Domínio da linguagem oral</u> 	<p>Neste domínio algumas crianças apresentam algumas dificuldades, esta situação pode dever-se aos factos de muitas destas crianças em casa ouvirem falar crioulo e dialectos, existe muito frequentemente a confusão entre feminino e masculino numas construções frásica (é muito frequente ouvir nas suas conversas: “a minha pai”. Tem ainda no grupo uma criança que veio recentemente de S. Tomé apresentando muitas dificuldades. Existe uma outra criança com dificuldade de aprendizagem que possui para a idade um vocabulário muito reduzido, muita dificuldade de articulação de palavras e quase sem capacidade de construção de uma frase.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Domínio da abordagem à literacia</u> 	<p>No grupo existem crianças que no início do ano lectivo já sabiam escrever em letra maiúscula de imprensa o seu primeiro nome, outros iniciarem agora esta competência, no entanto a maioria reconhece o seu nome.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • <u>Domínio da matemática</u> 	<p>No domínio da Matemática quase todas as crianças do grupo contam sequencialmente até 24 (número de crianças que compõem a sala), identificam quantidades associando-as ao número até 10. As formas geométricas simples (quadrado, triângulo, rectângulo e círculo) são do conhecimento geral, assim como as cores. Foram introduzidos recentemente o conceito e peso e altura. No entanto, ainda não se realizaram qualquer tipo de actividades com o intuito de fazer cálculos matemáticos com o grupo.</p>
---	---

No que concerne à observação dos alunos da **escola brasileira**, pode constatar-se ainda que as metodologias e estratégias adoptadas são similares às que ocorrem na creche portuguesa, assim, pode referir-se que os alunos iniciam as aulas de manhã, sendo que as crianças são levadas pelos pais até ao portão da escola. Inicialmente fazem a oração do dia, cantam canções de bom-dia que simbolizam o agradecimento pela vida. Posteriormente é realizada a contagem dos alunos e elaborado um cartaz que representa as actividades diárias que serão desenvolvidas em sala de aula ao longo do dia. Existe um espaço no qual as crianças contam as novidades, esta estratégia permitirá que, durante as aulas, as crianças não possuam tema de conversa e seja um factor de distração. Esta conversa tende a durar aproximadamente 15 minutos. Logo após a educadora conta uma história, que tem como principal objectivo fazer com que os alunos reflectam sobre as personagens e a mensagem que a história transmite.

Seguidamente, as crianças efectuem uma actividade relacionada com a pintura, na qual podem utilizar os dedos e diversas cores, aplicando assim a sua imaginação e criatividade na realização desta tarefa. Chega a hora da refeição, os alunos dirigem-se à sala em fila para poderem lavar as mãos antes de iniciar o almoço. Os alunos realizam uma oração de agradecimento pela alimentação. Após a alimentação, segue-se um período de brincadeira no recreio, no qual participam a professora e uma auxiliar. Quando entram novamente na sala, segue-se um conjunto de actividades que se baseiam em jogos, constatando-se que a maioria das crianças participa activamente nas brincadeiras e manifesta um alto grau de interesse e entusiasmo na actividade. No entanto, verifica-se também que algumas crianças vão mudando de grupo ao longo da realização das diversas actividades, transmitindo a ideia de que estão a realizar experiências. Nesta turma, existem também crianças que manifestam comportamentos de instabilidade e inquietude, o que no fundo influencia

a estabilidade das actividades desenvolvidas na sala. Estes alunos tendem a apresentar dificuldades de atenção e concentração, sendo necessário utilizar estratégias de ensino diversificadas.

De forma a realizar uma síntese, partiu-se dos objectivos gerais e específicos elaborados inicialmente, e procedeu-se à análise dos resultados obtidos, quer através da aplicação das entrevistas realizadas, quer através da grelha de registo de observação não-participada. Assim, constatou-se que para além de ensinar a ler e a escrever, o educador deve procurar despertar a criança para a importância das funções da leitura e da escrita, integrando todas as áreas de conteúdo de forma articulada e globalizante e, assim, facilitar a emergência da linguagem escrita e da leitura. Para isso, os educadores devem encorajar a emergência dos comportamentos leitores, organizando ambientes educativos onde os textos escritos tenham um papel relevante.

Na actualidade, ainda existem muitas escolas que funcionam no sistema tradicional de ensino, limitando a acção educativa à aquisição passiva de conhecimentos por parte do educando e deixando de incluir, no planeamento educacional, actividades que dêem prioridade aos movimentos livres e espontâneos. Todavia, existem outras escolas que, embora utilizem métodos tecnológicos modernos, também inibem o lado criativo do educando e a sua participação activa no processo de aquisição de conhecimentos, causando muitas vezes prejuízo na aprendizagem (Gioca, 2001).

O jardim-de-infância é um local privilegiado porque aqui a criança pode brincar e ao mesmo tempo aprender através de rimas, canções, contos, lengalengas, trava-línguas, acompanhados por gestos e repetições que ajudam as crianças a fixar as construções sintácticas e as fórmulas gramaticais próprias de um discurso mais enriquecido.

No entanto, a intervenção do educador, no sentido de activar e estimular a aprendizagem da língua materna, só será possível se existir a compreensão do desenvolvimento biológico da criança. Também é fundamental que o educador tenha conhecimento da situação social da criança, caso surjam problemas na linguagem.

Tendo em conta as observações realizadas, constatou-se que é estabelecida uma rotina diária na qual a criança tem oportunidade de expressar as suas vontades e colocá-las em prática com o uso de materiais disponíveis e, por fim, reflectir sobre as suas próprias acções, utilizando a linguagem oral, desenhos ou outra forma de expressão. Esta situação está de acordo com o que é referido por Moniz (2009).

Neste sentido, a organização do espaço, nas salas de educação pré-escolar, reflecte as intenções educativas do educador e as suas opções didáctico-pedagógicas. Formosinho et al. (1996, citados por Serrão, 2009) adiantam que as áreas organizadas com materiais visíveis, acessíveis, variados e interessantes, convidam ao uso e convidam à fala da criança com outra criança, à fala da criança com o adulto, à fala dentro dos pequenos grupos ou no grupo todo.

Os contextos educativos devem estar adequados à promoção das aprendizagens significativas e ao desenvolvimento global das crianças, que neles vão passar grande parte do seu tempo. Arends (1995; 85) afirma que a maneira como o “espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Embora os professores não controlem a quantidade de espaço disponível têm a considerável liberdade de acção no que diz respeito à sua gestão”.

A criação de ambientes propícios às actividades pedagógicas através do jogo, em contexto pré-escolar, permite ao educador enriquecer as actividades, promovendo novas situações que tornem o jogo mais rico e interessante para as crianças, aumentando as suas possibilidades de aprendizagem. O conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades a realizar é também uma condição de autonomia da criança e do grupo. Segundo Silva (2002), os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.

Desta forma, planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. Como adiantam Moreira e Oliveira (2003, citados por Serrão, 2009) o educador tem um papel fundamental em todo o processo educativo que se reflecte em diversos níveis, na escolha das actividades e modos de exploração, na criação de ambientes que estimulem a curiosidade e a disposição da criança para experimentar, na organização dos espaços educativos bem como nas relações que o jardim-de-infância tem com os pais.

As crianças passam muito tempo na escola o que lhes permite jogar em pares ou em grupo. Através do jogo elas partilham fantasias, experiências e aprendem a solucionar conflitos. A exploração do jogo, nas áreas de actividades, contribui para a aquisição de valores morais, tais como a cooperação, a partilha e o respeito pelo outro. Assim, para Kamii (2003), o desenvolvimento como objectivo pedagógico é a

única maneira pela qual os indivíduos se tornam autónomos, mentalmente são e possuindo um senso moral.

O jogo pode gerar um ambiente onde as crianças aceitam as diferenças uns dos outros, respeitam as outras crianças e os seus espaços, tornam-se mais solidárias, um ambiente onde possam aprender a trabalhar e a partilhar no grupo, adquirir e aprender os valores importantes para o seu crescimento como cidadãos. Nas actividades desenvolvidas com jogos as crianças são convidadas a interagirem umas com as outras, aprenderem as regras, a cooperarem e a serem solidárias. Desta forma, o jogo ao estar presente nas diferentes áreas de actividades, de uma forma indirecta e directa, promove valores nas crianças, quando estas jogam individualmente ou em grupo. Visto por outro prisma, Masdevall, Costa e Paretas (2003; 48) afirmam que "os valores respondem às próprias necessidades e motivações, assim como às exigências sociais e institucionais".

Em suma, através da análise dos instrumentos utilizados neste estudo pode-se destacar que ambas as docentes recorrem ao jogo, porém fazem-no de formas distintas e com objectivos diferentes. Assim, existem duas variáveis que devem ser analisadas, nomeadamente a questão socioeconómica e a questão cultural.

No que respeita à creche portuguesa, esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, que fica situada num bairro social, enquanto que a Escola brasileira é privada e as crianças que usufruem dos seus serviços são de uma classe social média-alta. Outro factor de extrema relevância que se poderá destacar é o diferente apoio que é prestado às famílias, sendo que na creche portuguesa, maioritariamente os pais das crianças não possuem suporte familiar, isto é, tios, primos ou outros elementos que cuidem das crianças quando estas não se encontram na creche. Contrariamente a esta situação verifica-se que, no Brasil, a realidade apresentada é bem diferente, uma vez que várias pessoas da família se disponibilizam para ajudar a cuidar das crianças que pertençam à sua família, apesar destes não serem seus filhos. Deste modo, no Brasil, constata-se um maior grau de inter-ajuda entre as famílias, que permitem um maior suporte para as mesmas e também para os pais que têm de trabalhar durante o dia.

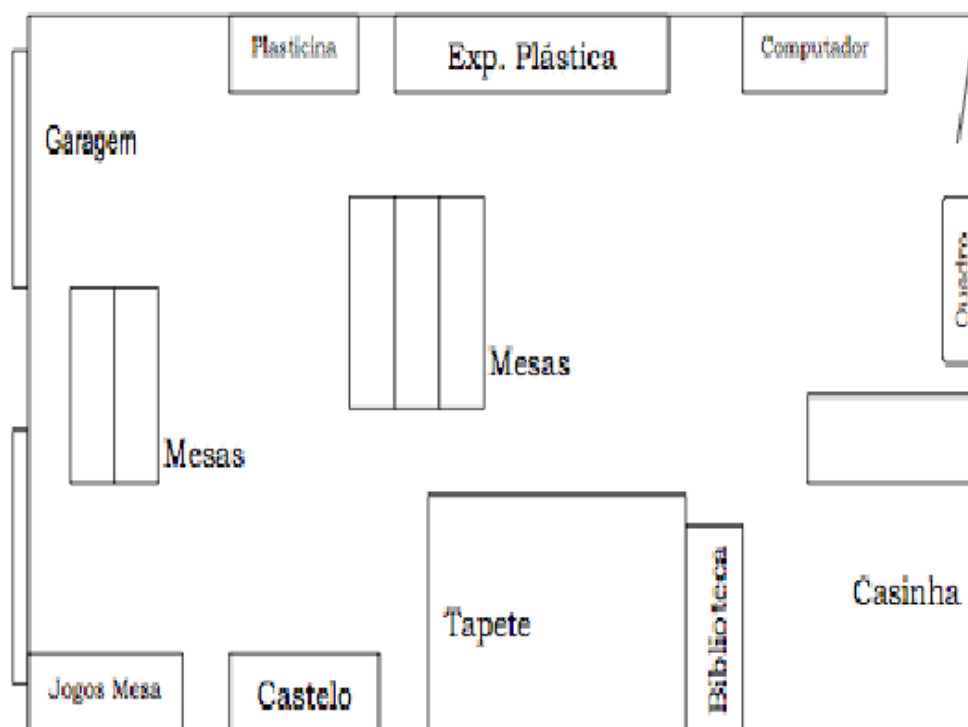
Contudo, estes factores não influenciaram a utilização do jogo na escola/creche, sendo que apesar do carácter socioeconómico da creche portuguesa ser

mais reduzido, comparativamente com a escola brasileira, as duas educadoras possuem recursos para poderem utilizar esta metodologia educativa.

Desta forma os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, contudo os equipamentos, os materiais e a forma como estes estão dispostos condicionam o que as crianças podem fazer e aprender.

Assim, a funcionalidade e a adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo. A criança ao compreender como o espaço está organizado e como pode ser utilizado demonstra ser mais autónoma e responsável pelas escolhas de utilização dos diferentes materiais. Como nota final podemos verificar através da planta da sala de aula da creche portuguesa que o espaço está organizado de acordo com o Curriculum High Scope através da delimitação de áreas de interesses devidamente identificadas, nas quais se promove a aprendizagem activa através de experiências significativas.

Planta da sala de aula da creche portuguesa



Parte III – Conclusão

Conclusão

Procurámos neste trabalho analisar a importância dos jogos no desenvolvimento da criança e salientar a sua contribuição para a aprendizagem infantil, visto que o jogo é uma actividade própria da infância, podendo desenvolver-se de maneira individual ou colectiva, e que contribui dessa forma para a socialização através das relações com o seu eu e tudo que o rodeia.

Após a análise das observações, das entrevistas com as educadoras e da revisão da literatura, constatou-se a importância do jogo para o desenvolvimento, aprendizagem e construção do conhecimento na educação infantil.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (Bogdan & Biklen, 1994, citado por Serrão, 2009).

É possível observar nos Quadros 3 e 4 (Anexo 6 e 7) que os educadores devem utilizar diversas estratégias no jardim-de-infância de modo a estimular o desenvolvimento da leitura e a escrita nas crianças. As actividades de culinária também podem ajudar a criança a reconhecer determinadas palavras, que estão presentes em muitas receitas.

Para além destas estratégias, existem muitas mais como: colocar etiquetas com o nome da criança, contar histórias e mostrar às crianças as palavras destas histórias, brincar com a linguagem, coleccionar embalagens de supermercado e recortar a palavra para depois transcrevê-las.

Todas estas estratégias ajudam a criança a adquirir determinados conceitos da escrita e da leitura. É relevante que, numa primeira fase, a criança tenha o acompanhamento de um adulto, como defende Vygotsky na sua tese de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Desde muito cedo deve-se implicar as crianças na organização do espaço da sala e materiais, para fomentar o espírito de trabalho em equipa, ajudá-las a fazer opções ou a tomar decisões e estimulá-las a conversarem e auxiliarem-se umas às outras.

Para Hohman (1995) preparar o espaço e os materiais e criar um ambiente de aprendizagem interactiva para a criança é garantir igualdade de oportunidades.

Responder aos interesses e necessidades educacionais da criança, criar situações de socialização, proporcionar oportunidades de escolha de liderança e de expressão individual constitui o essencial do modelo curricular High-Scope (Anexo 8 – Quadro 5).

Assim, a organização do espaço da sala que aposta em materiais adequados ao desenvolvimento e à cultura da criança, valoriza a experimentação, a reflexão, a autonomia e a cooperação e promove o desenvolvimento sócio-moral, a partir da base experimental da criança, onde as interações sociais se desenrolam no mundo físico dos objectos, é de valorizar.

Tendo em conta os resultados obtidos, é possível verificar que o ambiente físico da sala de aula em análise vai ao encontro do destacado, segundo este modelo. Neste sentido, acentua-se que existe uma preocupação por parte da educadora em utilizar determinadas características de determinados modelos que ajudem no processo de ensino-aprendizagem (Moniz, 2009).

Assim mesmo, a escola precisa também de estar bem estruturada porque exerce um papel relevante na formação da vida futura, no convívio com outras pessoas. Neste sentido, a criança que adquire experiência, e evolui no seu desenvolvimento e aprendizagem, após experimentar, comparar, inventar, registar, descobrir, perguntar, pois vai construindo o seu conhecimento sobre o mundo e desenvolvendo a sua inteligência.

É importante que os educadores de educação infantil tenha consciência de que no uso de recursos didáticos, como recursos metodológicos há maiores possibilidades no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afectivo da criança.

Esses resultados permitiram-nos mostrar a grande importância que os educadores possuem no planeamento das actividades educativas, bem como na responsabilização que têm ao nível educacional de cada criança, na faixa etária de 4 a 5 anos de idade. Neste contexto, parece necessário que desenvolvam actividades que incluam os jogos ou dêem maior ênfase à criatividade, pois é um meio facilitador da aprendizagem, fonte de prazer, alegria, descontração, etc., e podem facilitar o desenvolvimento integral no processo educativo, contemplando os objectivos de um programa moderno de educação para o pré-escolar.

A organização do espaço, nas salas de educação pré-escolar, com materiais de aprendizagem, proporciona à criança uma aprendizagem efectiva e permite lançar desafios educativos que o currículo preconiza. Zabalza (1998; 123) adianta que “um

importante contributo do espaço utilizado como instrumento educativo na escola infantil consiste no facto de se converter num elemento de continuidade entre os diferentes momentos, conteúdos, experiências, etc. a desenvolver na aula”. É fundamental que os materiais sejam interessantes para as crianças, sejam diversos, mutáveis, organizados e guardados de forma visível e acessível. Devem estar estruturados em áreas de interesse bem identificados e flexíveis para que a criança possa usá-los de maneiras diferentes, descobrindo diversas alternativas em explorá-los a jogar. Assim, a organização do espaço, das salas de educação pré-escolar, deve proporcionar um conjunto de experiências enriquecedoras e motivadoras para um crescimento rico e harmonioso, equilibrado e global de cada criança, individualmente ou em grupo, factores que reflectem o trabalho do educador que de acordo com Zabalza (1998; 124) “quando entramos numa sala e vemos como está organizada, fazemos de imediato uma ideia de como trabalha aquele educador, de como vê e entende o trabalho na escola infantil”, ou seja, “diz-me como tens organizada a sala e eu dir-te-ei que tipo de professor és”.

Para Dempsey e Frost (2002; 698) “o equipamento lúdico e os materiais lúdicos podem ser para as crianças recursos mais importantes do que o espaço durante as suas actividades lúdicas”.

Relativamente às limitações deste estudo, pode-se referir que o próprio tipo de estudo utilizado neste trabalho, através da observação, inclui factores intrínsecos susceptíveis de limitar o valor dos resultados da investigação, tanto no momento de recolha de dados, onde a presença do investigador pode provocar alterações no comportamento do grupo observado, e assim ter dificuldades de acesso a dados relevantes, quanto no momento de análise dos resultados, na qual o investigador pode não conseguir evitar o juízo de valor, que leva a visão distorcida ou a uma representação parcial da realidade dos factores.

Além disso, há possibilidades de ocorrer imprevistos que podem interferir na tarefa do pesquisador, decorrentes do próprio funcionamento institucional da entidade abrangida. Muito embora o estudo se centre nos jogos como instrumentos facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita, partimos da base da existência de um amplo conjunto de factores que podem condicionar a aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças de 4 a 5 anos, como sociais, cognitivos e emocionais, entre outros. É importante enfatizar, também, o factor amostra, já que a investigação fundamenta a sua base empírica a um âmbito restrito apenas nas crianças de duas

instituições, uma da região de Lisboa e outra do Brasil, apesar de este facto permitir fazer uma análise comparativa entre estas duas realidades culturais.

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2000). *A técnica da análise de conteúdo*. Porto: Edições ASA.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70, Lda.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. (5ª ed.), Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brey, J. K. & Ramos, P. (2007). *Leitura e escrita: sistema de comunicação humana*. Santa Catarina: Faculdade Avantis.
- Chateau, J. (1975). *O jogo e a criança*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Chomsky, N. (1998). *Linguagem e pensamento*. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. (4ª ed). Porto: Porto Editora.
- Eco, U. (1998). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. & Ferreira, J. (Org.) (2001). *Investigação em educação: Métodos e técnicas*. Lisboa: Educa.
- Estrela, A.(1991). Dos modelos de formação de professores por competências ao Projecto FOCO. In *Formação de professores por competências :Projecto FOCO (Uma Experiência de Formação Contínua)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fleer, M. A. (2009). Cultural-Historical perspective on play: Play as leading activity across cultural communities. In I. Pramling-Samuelsson & M. Fleer (Eds.), *Play and learning in early childhood settings* (pp.1-18). New York: Springer.

Gioce, M. (2001). *O jogo e a aprendizagem na criança de 0 a 6 anos. Dissertação de Mestrado em Pedagogia*. Brasil: Universidade de Amazônia.

Grubel, J. M. & Bez, M. R. (2006). *Jogos educativos*. São Paulo: Instituto de Centro Universitário Feevale.

Hewes, J. (2007). The value of play in early learning: towards a pedagogy. In T. Jambor & J. Van Gils (Eds.) *Several perspectives on children's play* (pp. 119-132). Antwerp: Garant.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. (3ª Ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. et al. (1979). *Young children in action: a manual for preschool educators*. Ypsilanti, MI: Hight/Scope Press.

Inez, A. & Alves, F. (s/d). *Brincar e aprender: A função do jogo nas escolas de educação infantil de Ipatinga-MG*. Revista on-line Unileste, 2, 1-5.

<http://www.unilestemg.br/revistaonline/index.html>.

Jesus, S. (1996). Pesquisa qualitativa. Características, usos e possibilidades. *Cadernos de pesquisa em administração*, 1 (3), 1-5. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Kishimoto, T. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Lopes, M. (2010). *Análise qualitativa dos dados*. Lisboa: Universidade Aberta.

Lotman, I. (1978). *A estrutura do texto artístico*. Lisboa: Ed. Estampa.

Luciana R. (2010). *Jogos, recreação e educação*. Valle. Curitiba: Editora Fael.

Martinez, A.P. (2007). Intervenção em contar história infantil: Uma relação com os comportamentos de escolha material escolar. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 121, 15-89.

Matushita, C. & Mendes, D. (s/d). *Jogos e brincadeiras na Educação Infantil*. (Dissertação de Mestrado). Em Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre.

http://faculdaledesdombosco.edu.br/v2.1/documentos/monografia_cintia_deise_completa.pdf

Meek, M. (2000). Foreword. In K. Roskos & J. Chistie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research for multiple perspective* (pp. 1-13). Mahwah NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré- Escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Moniz, M. (2009). *A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo*. Dissertação de Mestrado. Recuperado em: Repositório da Universidade dos Açores; <http://hdl.handle.net/10400.3/456>.

Nascimento, A. & Iurk, D. (2008). A Importância dos jogos na Educação Infantil para a Formação de conceitos de crianças de 5 a 6 anos. *Revista Electrónica Lato Sensu* 3 (1), 1-18.

Neto, C. (s/d). *Jogo na criança e desenvolvimento psicomotor*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa. Recuperado em:

http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/ea/dsapoe_pes_art_5.pdf

Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criação: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. (3ª Ed.) Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- Piaget, J. (2000). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, R. (s/d). *Um estudo sobre o brincar infantil na formação de professores de crianças de 0 a 6 anos*. Doutoramento em Educação. Recuperado em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0703p.PDF>.
- Roskos, K. & Neuman, S. (2002). Environment and its influences for early literacy teaching and learning. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research*, Volume I. (pp. 281-294). New York: The Guildford Press.
- Rizzo, G. (2005). *Alfabetização natural*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Saracho, O. & Spodek, B. (2007). Explorations in social development. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on socialization and social development in early childhood education* (pp.9-19). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Serrão, M. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Dissertação de Mestrado. Recuperado de Repositório da Universidade de Lisboa. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3440/1/ulfc055580_tm_Emilia_Serrao.pdf.
- UNESCO (2007). *Education for a global monitoring report: strong foundations. Early childhood care and education*. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- Verhoeven, L., Segers, E., Bonkhorts, J. & Boves, L. (2006). Toward interactive literacy education in the Netherlands. In M. Mckenna, L. Labbo, R. Kieffer & D. Reinking (Eds.). *International handbook of literacy and technology*. Vol. 2, (pp. 41-52). London: Routledge.

Vygotsky, L. S. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana: Editora Pueblo Y Educación.

Sites consultados

American Psychological Association (APA).

<http://www.apa.org>.

Acesso em 10 de Setembro. 2010.

How important is play in Pre-school?

www.greatschools.net/.../play-in-preschool.gs? Acesso em 20 de Outubro. 2010.

JOGOS ANTIGOS. Jogos antigos.

<http://www.jogos.antigos.nom.br> . Acesso em 3 de Abril. 2011.

Jogos de quadra.

<http://www.cdof.com.br/recrea11.htm#1>>. Acesso em 20 de Março. 2011.

Language development in children.

http://www.childdevelopmentinfo.com/development/language_development.shtml.

Acesso em 6 de Maio. 2011.

Learning through play in pre-school.

http://daycare.suite101.com/article.cfm/learning_through_play_in_preschool. Acesso em 23 de Junho. 2011.

Pomba da Paz.

<http://pombadapazvideos.blogspot>>. Acesso em 5 de Julho. 2011.

RUN – Repositório da Universidade Nova de Lisboa.

http://www.unl.pt/repositorio_institucional/view. Acesso em 19 de Julho. 2011.

RCAA – Repoitótio Científico de Acesso Aberto de Portugal.

[http:// www.rcaap.pt/](http://www.rcaap.pt/)

Acesso em 20 de Julho. 2011.

SciELO – Scientific Eletronic Library Online.

<http://www.scielo.org>. Acesso em 10 de Agosto 2011.

Video cultura africana.

[http:// www.youtube.com/wath](http://www.youtube.com/wath) . Acesso em 10 de Setembro. 2011.

Anexos

Anexo 1

Protocolo da Entrevista: direccionado aos educadores da escola/creche.

Estimado(a) educador (a), no âmbito da minha dissertação de mestrado, intitulado “ Os jogos como facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita de criança de 4 e 6 anos” e cuja finalidade última é procurar melhorar o ensino e a aprendizagem, venho solicitar-lhe que responda ao presente protocolo, que se destina a efectuar um trabalho de investigação que me propus realizar. Mais especificamente procurar-se-á, com base nas respostas obtidas, identificar concepções, opiniões e medidas que os educadores considerem fundamentais acerca dos jogos como facilitadores da aprendizagem.

Tratando-se de um trabalho de investigação, é da maior importância que responda de forma cuidada a todas as questões apresentadas no protocolo, assim como, que responda com sinceridade e de forma empenhada a todas as perguntas, pois delas dependem a validade desta investigação. Neste contexto de responsabilização, eu, enquanto utilizadora dos dados, comprometo-me a não fazer qualquer uso desta informação, a não ser em anonimato.

Muito obrigada pela colaboração.

DADOS PESSOAIS

Idade: _____

Sexo: M _____ F _____

Tempo de serviço: _____

Tempo de serviço na creche: _____

1. Há quanto tempo utilizam jogos para desenvolver habilidades como da leitura e da escrita?

2. Na sua opinião o que levou a procurar esse tipo de recurso, nas actividades desenvolvidas em sala de aula?

3. É importante a participação da criança na confecção dos jogos a serem utilizados em sala de aula, e qual a razão?

4. Quais são os tipos de jogos utilizados na apreensão da:

leitura _____

escrita _____

Grata pela colaboração prestada

Anexo 2

Protocolo da Entrevista: direccionada à educadora da creche portuguesa.

Estimado(a) educador (a), no âmbito da minha dissertação de mestrado, intitulado “ Os jogos como facilitadores da aprendizagem da leitura e da escrita de criança de 4 e 5 anos” e cuja finalidade última é procurar melhorar o ensino e a aprendizagem, venho solicitar-lhe que responda ao presente protocolo, que se destina a efectuar um trabalho de investigação que me propus realizar. Mais especificamente procurar-se-á, com base nas respostas obtidas, identificar concepções, opiniões e medidas que os educadores considerem fundamentais acerca dos jogos como facilitadores da aprendizagem.

Tratando-se de um trabalho de investigação, é da maior importância que responda de forma cuidada a todas as questões apresentadas no protocolo, assim como, que responda com sinceridade e de forma empenhada a todas as perguntas, pois delas dependem a validade desta investigação. Neste contexto de responsabilização, eu, enquanto utilizadora dos dados, comprometo-me a não fazer qualquer uso desta informação, a não ser em anonimato.

Muito obrigada pela colaboração.

DADOS PESSOAIS

Idade: 37 anos

Sexo: M _____ F X

Tempo de serviço: __10__

Tempo de serviço na creche: __5__

1. Há quanto tempo utilizam jogos para desenvolver habilidades como a da leitura e da escrita?

Desde sempre que acho importante investir em metodologias de ensino diversificadas, pois cada vez mais, se percepcionam alunos com baixa auto-estima e motivação para os estudos, daí ser importante ter em conta a relevância que o ensino pré-escolar desempenha para as crianças, e de que modo a forma de ensino das crianças, nesta etapa desenvolvimental específica das suas vidas, se vai repercutir no seu futuro pessoal, cognitivo e escolar.

É importante partir dos interesses e gostos das crianças, quando se realizam as actividades, jogos que têm como objectivo despertar a sua aprendizagem, essencialmente da leitura e da escrita. As crianças gostam muito de brincar e o facto de poderem aprender de forma divertida e lúdica é uma mais-valia, pois capta a sua

atenção para o desenvolvimento dos diferentes exercícios e tende a facultar alguns comportamentos de inter-ajuda, cooperação, auto-disciplina e autonomia, bem como, o espírito de equipa e responsabilidade.

2. Na sua opinião o que levou a procurar esse tipo de recurso, nas actividades desenvolvidas em sala de aula?

Verifiquei que nesta turma, existiam dois casos de sinalização de crianças com necessidades educativas especiais, que embora não sejam muito acentuadas, tendem a dificultar a aprendizagem das crianças, por isso, acho importante levar os alunos a gostarem das actividades que estão a fazer, pois esse facto pode ajudar por exemplo crianças que apresentem défices de atenção e hiperactividade em contexto sala de aula. Mas este tipo de metodologia deve e deveria ser utilizado em todas as escolas e com todas as crianças, independentemente de apresentarem ou não dificuldades de aprendizagem e estejam ou não sinalizadas como portadores de necessidades educativas especiais.

3. É importante a participação da criança na confecção dos jogos a serem utilizados em sala de aula, e qual a razão?

Na minha opinião, as crianças devem ser envolvidas na planificação das actividades e na sua execução, pois só assim criam rotinas e responsabilidade ao longo do tempo.

Tento sempre que as crianças decidam de forma conjunta, quais as actividades desenvolvidas, pois assim, fazem tarefas que são do seu interesse. Procuro, ter em atenção as experiências de cada criança.

Grata pela colaboração prestada

Anexo 3

Entrevista semi-estruturada: Lista de perguntas

1. Fale um pouco sobre a sua experiência profissional enquanto docente de ensino pré-primário.
2. Segundo o seu ponto de vista considera importante a utilização do jogo na creche/escola?
3. Que papel desempenha o jogo no processo de ensino-aprendizagem?
4. O que pensa da utilização do jogo na aprendizagem da leitura e da escrita?
5. Utiliza o jogo na sua prática profissional?
6. Que vantagens pensa que o jogo possui para o desenvolvimento das crianças?
7. Em que contexto utiliza os jogos?
8. Que tipo de jogos utiliza na sala de aula?
9. Quais as principais dificuldades sentidas aquando a utilização do jogo com as crianças?
10. A utilização do jogo tem demonstrado alterações nas crianças?
11. Na sua opinião o jogo facilita a aprendizagem?
12. Pensa que o jogo costuma ser utilizado pela maioria dos educadores de infância?
13. De acordo com a sua experiência, já utilizou os jogos na prática com crianças com necessidades educativas especiais?
14. De que forma pensa que é relevante ou não recorrer ao jogo como processo de intervenção em crianças com Necessidades Educativas Especiais?

Anexo 4

Protocolo da entrevista à educadora da creche portuguesa.

1. Fale um pouco sobre a sua experiência profissional enquanto docente de ensino pré-primário.

R: Como sabe tenho 37 anos, já dei aulas em algumas creches e vi que o ambiente varia muito, as formas de ensinar as crianças também vão mudando de creche para creche (...) humm (...) cada dia que passa vê-se mais crianças com diversos tipos de necessidades educativas nas creches e nas escolas, coisa que não era tão visível há alguns anos atrás (...) o que posso dizer mais? (...) adoro trabalhar com crianças, acho que são o melhor do mundo e gosto de investir em estratégias de aprendizagem que ajudem os meus alunos a crescer e a evoluir. Diariamente, lido com crianças diferentes, com capacidades, interesses, personalidades distintas e é importante saber interagir com cada uma de forma especial, pois cada ser é uno, e tem características que o distingue de todos os outros que o rodeiam (...) a diversidade é muito importante (...) já dou aulas há 10 anos, posso dizer que já tenho alguma experiência (...) não é? mas claro que quando iniciei a minha actividade, não utilizava determinadas metodologias a que recorro actualmente (...) A experiência, tende a alterar a nossa mentalidade, pois é importante adequarmo-nos aos alunos, às turmas e às dificuldades dos alunos, tentando sempre ajudá-los a minimizar as barreiras que muitas vezes estes têm dificuldade em ultrapassar (...) o que posso dizer (...) (ri) nem sei (...) são tantas histórias, tanta coisa que acontece todos os dias, que não sei o que pretende saber ao certo.

2. Segundo o seu ponto de vista considera importante a utilização do jogo na creche/escola?

R: (...) humm (...) quando comecei a dar aulas, utilizava os métodos mais tradicionais, mais expositivos, não recorrendo tanto ao jogo, nem a diferentes tipos de brincadeira, como o faço actualmente porque nessa altura não era tão valorizado, mas como já trabalhei com crianças com NEE e gosto de me manter sempre informada, recorro a técnicas de ensino diversificadas, nomeadamente a jogos, brincadeiras, que fomentam a motivação, interesse dos alunos face as actividades desenvolvidas em sala de aula. Penso que a motivação é um factor crucial e primordial no desenvolvimento das crianças, daí utilizar jogos colectivos e essencialmente que fomentem o desenvolvimento em diferentes aspectos (psico-motor, cognitivo, intelectual). Existem tantos (...) tantos jogos, que ajudam as crianças, desde cartas, puzzles, encaixes, histórias, teatros, criar personagens, desenhos (...) é possível utilizar tantos materiais basta usar a imaginação e definir os objectivos a alcançar com cada criança e/ou com um grupo de crianças (...) é fascinante ver o entusiasmo das crianças e tentar sempre envolvê-las no processo de decisão e preparação das actividades e rotinas diárias da creche (...) é importante não esquecer que as crianças estão inseridas numa família, e que existem famílias que motivam e interessam-se pela educação dos filhos e outros que mostram total desinteresse (...) esta questão também se repercute no comportamento das crianças na creche. Existem inclusive pais, que não concordam com a utilização de jogos nas aulas, pois consideram que só representam brincadeira e não aprendizagem.

3. Que papel desempenha o jogo no processo de ensino-aprendizagem?

R: humm (...) isso é muito subjectivo e depende muito da opinião de cada profissional (...) na minha opinião, ainda são poucos os colegas que recorrem ao jogo e a diferentes tipos de jogo como estratégia de ensino, ainda não é algo muito comum, nem visível nas escolas, uma vez que existem profissionais que têm dificuldade em alterar a sua mentalidade face aos métodos de ensino-

aprendizagem e em adaptarem-se às necessidades e dificuldades das crianças (...) mas na minha prática e como deve ter visto nas suas observações, diariamente contemplo diferentes tipos de jogo, nas actividades com os meus meninos, pois acho muito importante e diariamente verifico, que as crianças vão-se desenvolvendo aos poucos (...) o jogo ajuda na motivação, empenho e cooperação que os alunos demonstram na sala de aula (...) é importante ter em conta que o jogo facilita o processo de socialização, bem como, a inter-ajuda entre as crianças, o que fomenta o conflito cognitivo e uma vez mais aprendizagem.

4. O que pensa da utilização do jogo na aprendizagem da leitura e da escrita?

R: Como já disse, utilizo muito o jogo nas minhas aulas, pois considero importante (...), mas claro (...) cada jogo, tem um objectivo diferente, no caso da aprendizagem da leitura, existem jogos de encaixe, teatros, jogos com peças para criar palavras, contar histórias (...) realizar a contagem dos alunos à entrada na sala, para aprenderem pouco a pouco a contar (...) nem sei (...) o jogo serve para tanta coisa (...) existem crianças com dislexia, problemas de aprendizagem, hiperactividade, défice de atenção que conseguem resultados positivos gradualmente ao longo do tempo através do jogo, e as crianças que são consideradas normais, sem estarem sinalizadas com NEE, também tendem a desenvolver e evoluir, uma vez que tentam arranjar estratégias para ajudar as crianças que têm maiores dificuldades (...)

5. Utiliza o jogo na sua prática profissional?

R: Sim, utilizo muito os jogos em contexto de sala de aula (...) acho que facilita o desenvolvimento e a aquisição de competências (...) acho que o jogo é importante no recreio, nas brincadeiras entre as crianças, mas pessoalmente utilizo muito o jogo em sala, para ajudar na aprendizagem, quer com crianças sinalizadas com necessidades educativas especiais ou não sinalizadas com necessidades educativas especiais (...) todos os colegas deviam utilizar o jogo com as crianças (...) os alunos adoram (...) mesmo os alunos mais tímidos que podem por vezes ter maior dificuldade em aderir a estas actividades, com o tempo, manifestam-se muito motivados, e interagem com os outros colegas, facto este que talvez fosse difícil de acontecer caso, as aulas fossem meramente expositivas das matérias ou dos conteúdos que deviam ser adquiridos (...)

6. Que vantagens pensa que o jogo possui para o desenvolvimento das crianças?

R: Penso já ter respondido a esta pergunta, mas (...) o jogo pode ser utilizado com diferentes objectivos (...) por exemplo, como forma da criança aprender a contar, saber as vogais e consoantes, como meio de facilitar a inter-relação entre as crianças, fomentando assim o carácter social das mesmas (...) antigamente o jogo era encarado apenas como uma brincadeira, como diversão, mas isso é errado (...) devido ao carácter lúdico do jogo, os alunos, interessam-se e gostam das actividades e isso fomenta a aprendizagem (...) a motivação é a base do conhecimento (...)

7. Em que contexto utiliza os jogos?

R: (...) O que pretende saber com esta questão? Se utilizo os jogos dentro ou fora da sala? (...) utilizo em contexto sala de aula, porque o meu objectivo é a aprendizagem dos meus alunos, embora seja importante as crianças brincarem no recreio, mas nesse caso o intuito é outro (...) aí é mais a socialização entre colegas, partilha, inter-ajuda, colaboração.

8. Que tipo de jogos utiliza na sala de aula?

R: (...) o tipo de jogo varia conforme o que se quer fazer com os alunos, se é o desenvolvimento psico-motor, são jogos de coordenação no espaço, que envolvam articulação de movimentos, teatros, faz de conta, ginástica; quando se pretende trabalhar a aprendizagem da leitura e da escrita, são os puzzles, contar histórias, encaixes, contar os colegas, realizar o quadro de actividades em conjunto com os colegas (...) são tantos, tantos, é preciso também, saber o que os alunos gostam de fazer (...) porque existem sempre alguns alunos que gostam de jogos de estratégia, outro do recanto das histórias e outros que têm outros interesses(...) para além disso, existem crianças que são estimuladas em casa, que em casa também fazem jogos e brincam com os pais ou com irmãos (...) e essas crianças estão mais abertas a novas experiências (...) a novas aprendizagens, as outras que não têm essa estimulação, têm de ser motivadas, aqui na creche, daí ser mais fácil aprenderem através do lúdico e da brincadeira (...)

9. Quais as principais dificuldades sentidas aquando a utilização do jogo com as crianças?

R: (...) não existe muitas dificuldades, mas às vezes existem crianças muito fechadas, que se isolam e não gostam muito de comunicar com as outras (...) essas por vezes têm dificuldades em realizar jogos, que apesar de se basearem em brincadeiras que estas gostam, têm dificuldade em aderir, uma vez que envolve contacto e interacção com as outras crianças (...) mas mesmo essas aos poucos conseguem libertar-se de certos medos e ultrapassar essas dificuldades sentidas (...) integrando-se no grupo/turma e aprendendo com isso (...) para além disso, por vezes também é complicado, pois alguns colegas não concordam com a utilização do jogo no processo de ensino-aprendizagem (...)

10. A utilização do jogo tem demonstrado alterações nas crianças?

R: (...) depende muito de criança para criança, mas (...) sim (...) ao longo do tempo vão se verificando alterações significativas, quer no comportamento, quer na aquisição de aprendizagens por parte dos alunos (...) os alunos vão para a creche, de manhã cedinho e só saem ao final do dia, logo passam a maior parte do tempo na creche, representando esta quase que um segundo lar, para os alunos, onde é suposto que estes não apenas brinquem, mas também, aprendam e desenvolvam diferentes actividades, cujo objectivo é a aprendizagem (...)

Como também utilizo o jogo em crianças com necessidades educativas especiais, este representa uma ferramenta indispensável na intervenção com estas crianças (...), por exemplo, uma criança que tenha dificuldades de aprendizagem pode evoluir significativamente após a aplicação de diferentes tipos de jogo e de tecnologia lúdica, conseguindo aprender gradualmente diversos conteúdos (...)

11. Na sua opinião o jogo facilita a aprendizagem?

R: (...) o jogo, e no fundo a brincadeira em si, com as outras crianças e com a educadora auxilia e facilita o processo de ensino/aprendizagem, na medida em que aumenta a motivação das crianças e o seu gosto pelo ensino, e pela creche (...) acho que já disse tudo sobre isto (...), não sei se precisa que lhe explique mais alguma coisa (...)

12. Pensa que o jogo costuma ser utilizado pela maioria dos educadores?

R: (...) acho que não (...) o jogo não é utilizado com a frequência que deveria, existem ainda muitas pessoas, que encaram o jogo apenas como diversão e brincadeira, mas apesar do seu carácter lúdico, o jogo representa muito mais do que isso (...) o jogo facilita o processo de ensino/aprendizagem (...) e tende a aumentar a motivação das crianças face ao ensino, bem como, a sua perspectiva no que respeita á escola e a sua atitude e comportamento no futuro escolar.

13. De acordo com a sua experiência, já utilizou os jogos na prática com crianças com necessidades educativas especiais?

R: Sim (...) já utilizei e é bastante produtivo, ajuda em muito estas crianças, motiva-as e fá-las compreender que podem ser ajudadas e podem aprender e ter a mesma oportunidade das outras crianças (...) brincar ajuda as crianças a vários níveis do desenvolvimento (...) verifiquei diversas alterações nos vários alunos com quem já intervim.

14. De que forma pensa que é relevante ou não recorrer ao jogo como processo de intervenção em crianças com necessidades educativas especiais?

R: Trabalho e continuo a trabalhar com crianças que têm algum tipo de necessidades educativas especiais, e vejo que metodologias e estratégias de aprendizagem diferentes (...) pois ajudam as crianças a aprender (...) foi como já expliquei (...)

Anexo 5

Protocolo da entrevista à educadora da escola brasileira

1. Fale um pouco sobre a sua experiência profissional enquanto docente de ensino pré-primário.

R: Dou aulas há algum tempo (...) o que posso dizer da minha experiência (...) tem sido muito gratificante (...) crianças e aprendizagem é a mesma coisa do que andar de mãos dadas (...) é bom ensinar e ver as crianças crescerem (...) ver o seu desenvolvimento, as suas mudanças, faz-me sentir feliz (...) é a recompensa de um trabalho (...) todos os dias são especiais e acontece algo novo, adoro ver as crianças brincarem e o seu sorriso e vontade de aprender coisas novas (...) o jogo suscita nas crianças o interesse... o entusiasmo, a diversão (...) assim aprendem com estratégias adequadas aos seus gostos (...)

2. Segundo o seu ponto de vista considera importante a utilização do jogo na creche/escola?

R: (...) Apesar de ser relativo, acho muito importante as crianças adoram brincar e fazer jogos (...) utilizo muito os jogos no recreio, nos intervalos, para as crianças se conhecerem (...) e aprenderem a comunicar e inter-relacionar-se (...) o jogo é uma ferramenta que tem um papel de destaque na vida das crianças, com diferentes jogos as crianças adquirem e aprendem competências (...) o jogo desempenha algo crucial no desenvolvimento das crianças (...) aqui no Brasil as escolas utilizam diferentes tipos de jogos, mas existem países que não consideram algo muito importante (...) muitas famílias consideram algo desnecessário, e encaram o jogos como mera brincadeira, no entanto apesar do jogo divertir as crianças, como lhes dá prazer na execução das actividades, é uma forma de as motivar para a aprendizagem e para o ensino (...) acho que deveria ser utilizado de forma recorrente e não esporadicamente (...) os professores e educadores deviam fazer formação que tivesse como objectivo modificar mentalidades face à utilização do jogo em sala de aula, alterando as estratégias e metodologias de ensino (...) deveria existir a desmistificação do intuito do jogo (...) algumas

escolas necessitam ainda de expandir a forma de ensino utilizada, pois constata-se que muitas escolas utilizam ainda métodos tradicionais (...)

3. Que papel desempenha o jogo no processo de ensino-aprendizagem?

R: O jogo permite às crianças (...) desenvolver diversas áreas (...) serve para aprenderem a respeitar os outros (...) trabalharem de forma conjunta (...) partilhar (...) aumentarem a motivação e auto-estima face aos exercícios realizados (...) existem crianças que só conseguem aprender através de metodologias diferentes, pois as crianças são todas diferentes umas das outras, é normal que umas gostem mais de matemática e de exercícios relacionados com o cálculo e outras que se interessem mais por disciplinas da área das línguas (...) o seu gosto pelos diversos conteúdos programáticos influencia o seu empenho na realização dos exercícios diários (...) por isso, na minha opinião, utilizar o jogo e essencialmente recorrer a diversos tipos de jogo é muito importante, pois existem jogos específicos que facilitam a aprendizagem da leitura, outros da escrita, outros relacionados com a matemática ou outras disciplinas, ou competências importantes para o desenvolvimento das crianças nos seus mais variados níveis (...)

4. O que pensa da utilização do jogo na aprendizagem da leitura e da escrita?

R: (...) humm (...) utilizo o jogo mais no recreio, e os melhores alunos, os que têm melhores competências, vão aprender a ajudar os outros e a reflectir sobre as coisas que aprenderam, para arranjar a melhor maneira de o fazer (...) normalmente existem alunos que se tornam tutores dos que possuem mais dificuldades, assim ambos aprendem, os tutores necessitam de reflectir sobre a aprendizagem e os conhecimentos de forma a poderem explicar pormenorizadamente aos colegas o que é suposto aprenderem, e os alunos que estão a aprender com os tutores, necessitam igualmente de reflectir sobre o que é exposto, bem como quais as formas para exporem os seus pontos de vista (ex: na realização de um debate)

5. Utiliza o jogo na sua prática profissional?

R: Sim, como já disse (...) o jogo e a brincadeira são uma constante na minha prática com os alunos (...) e eles adoram (...) mas utilizo mais vezes em situação de recreio, pois os alunos estão mais descontraídos e mais aptos a brincarem, porém a

brincadeira transformação em aquisição de conhecimentos e aprendizagem essenciais ao seu desenvolvimento (...)

6. Que vantagens pensa que o jogo possui para o desenvolvimento das crianças?

R: A todos os níveis (...) no andar, na reflexão cognitiva (...) de diversas formas, na aprendizagem, na auto-estima (...) ajuda crianças que não tenham muito interesse face à escola e aos conteúdos educacionais, o jogo possui ainda um papel importante ao nível social, uma vez que existem crianças que se encontram inseridas em famílias desestruturadas e o jogo pode facilitar que as crianças ultrapassem os problemas familiares que por vezes vivem (...) desde bebés que as crianças brincam, quer sozinhas, quer com adultos, quer com outras crianças e esse facto repercute-se em diferentes aprendizagens, a criança brinca e imita os outros e isso facilita a aquisição da linguagem (...) através de jogos a criança associa uma palavra a um determinado objecto (...) são tantas as aprendizagens que a criança faz (...) é impossível enumerar todas (...) aliás desde que nascemos até que morremos estamos em constante aprendizagem (...)

7. Em que contexto utiliza os jogos?

R: No recreio / nos intervalos (...) para brincarem de forma livre, uns com os outros (...) todavia, existem escolas que utilizam o jogo em sala de aula, mas no meu caso específico utilizo essencialmente em contexto de brincadeira e de diversão, pois é algo que dá prazer às crianças e por isso, é uma forma de aprenderem com maior facilidade (...) quando as crianças gostam do que fazem, aprendem melhor.

8. Que tipo de jogos utiliza na sala de aula?

R: (...) Utilizo mais é no recreio (...) na sala é mais contar histórias (...) contar o nº de alunos, cantar (...) enumerar as tarefas diárias, envolver os alunos nos exercícios e na planificação diária (...) diferentes tipos de jogos têm objectivos diferentes (...) em sala de aula os jogos pretendem auxiliar a aprendizagem da leitura, escrita e matemática e no recreio facilitar a aquisição de competências como amizade, cooperação, inter-ajuda (...) aumentar a questão da socialização entre os alunos (...)

9. Quais as principais dificuldades sentidas aquando a utilização do jogo com as crianças?

R: Não sinto dificuldades na aplicação do jogo, mas é necessário existirem regras, para não haver confusão, porque apesar do jogo ser para os meninos uma brincadeira, existe um objectivo definido e delimitado (...) que não pode ser esquecido (...) caso contrário não ocorre aprendizagem (...) as crianças devem aprender desde pequenas que é necessário existirem normas e determinados critérios que devem ser seguidos e respeitados, isso faz com que as crianças aprendam a respeitar os adultos, as outras crianças e qualquer pessoa (ex: professores)

10. A utilização do jogo tem demonstrado alterações nas crianças?

R: Com base na experiência e na observação dos alunos ao longo dos anos é possível dizer que sim (...) a auto-estima das crianças evolui, desde que exista a estimulação adequada, o gosto pela aprendizagem (...) gosto por ajudar os colegas e sentir-se útil por isso (...) essa situação é mais visível quando acompanhamos as crianças ao longo do tempo, desde o jardim I até a entrada para a primeira série (...) ao longo dos períodos de ensino as crianças vão progressivamente demonstrando que adquiriram conhecimentos e formas de ser influenciadas pela utilização dos jogos.

11. Na sua opinião o jogo facilita a aprendizagem?

R: O jogo estimula e aumenta a motivação para o ensino (...) sem dúvida (...) isso está mais do que claro para mim (...) as crianças gostam de aprender de maneira diferente (...) a educação está em constante evolução (...) as crianças aqui na escola encontra-se por períodos de tempo, ou manhã ou de tarde, e é realizado o planeamento mensal, semestral ou anual das turmas, com base na evolução das crianças, mas em momentos espaçados no tempo (...) acho que é importante acompanharmos as alterações no ensino, de forma a podermos ajudar as nossas crianças nas suas diversas fases de desenvolvimento (...) antigamente o ensino era perspectivado de forma diferentes, actualmente muitas escolas em muitos países

recorrem a diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino (utilização do jogo, de jogos informáticos ...)

12. Pensa que o jogo costuma ser utilizado pela maioria dos educadores?

R: Aqui no Brasil em algumas escolas o jogo ainda é muito encarado como brincadeira, mas devia-se alterar esta mentalidade, pois o jogo é importantíssimo para as crianças e para o desenvolvimento dos alunos de forma geral e global (...) mas não é só aqui que isso acontece, infelizmente essa mentalidade ainda ocorre em diversos lugares, este trabalho que está a fazer talvez ajude a alterar a mentalidade das pessoas, mais concretamente dos profissionais que trabalham com crianças (...) espero que sim, isso sim, seria um bom contributo para as nossas crianças (...)

13. De acordo com a sua experiência, já utilizou os jogos na prática com crianças com necessidades educativas especiais?

R: (...) Sim (...) utilizo os jogos com todas as crianças, mas é claro que crianças com necessidades educativas especiais devem ser alvo de uma intervenção diferente, direccionada para as suas necessidades (...) mas devem estar inseridas no mesmo espaço e forma de ensino das outras crianças, é importante para as crianças que não possuem determinadas dificuldades encarar desde novas as dificuldades das outras crianças e aprender a ajudá-las e a respeitá-las como iguais e não como diferentes de si (...) as crianças com necessidades educativas especiais quando recorrem aos jogos, tendem a sentir-se iguais às outras crianças, por exemplo: crianças com paralisia cerebral, por vezes necessitam de utilizar diferentes estratégias para poderem comunicar e aprender, daí ser importante recorrer a jogos e a outras metodologias de ensino (...) é sempre mais gratificante, a todos os níveis (...)

14. De que forma pensa que é relevante ou não recorrer ao jogo como processo de intervenção em crianças com necessidades educativas especiais?

R: O jogo facilita o desenvolvimento (...) de crianças com NEE necessitam de um acompanhamento e intervenção ajustado e adequado às suas necessidades (...) as crianças constatarem que existem formas que as auxiliam (...) no ensino (...) por isso devem ser utilizadas (...) se existem porque não recorrer a elas? (...) mudar

mentalidades e abrir novas perspectivas é essencial (...) a escola necessita de alterar a forma de ensino e ajustar-se aos diferentes tipos de alunos (...)

Anexo 6

Quadro 3 - **Aprendizagens e estratégias de leitura e escrita para crianças dos três aos quatro anos segundo Lopes et al. (2004, citado por Moniz, 2009).**

1. Consciência e exploração (dos três aos quatro anos)	<p>A criança explora o ambiente e inicia a construção das bases de um processo de leitura e escrita.</p>
	<p>Actividades que a criança deverá experimentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Desenvolver o gosto pela audição, comentário e possibilidade de recontar histórias usando livros. b. Experimentar actividades que destaquem a função da escrita como suporte de mensagem. c. Envolver-se em tarefas de leitura e escrita. d. Identificar sinais e etiquetas no seu meio ambiente. e. Participar em jogos de linguagem: lenga-lengas, rimas, etc. f. Identificar letras, por exemplo do seu nome, e estabelecer algumas correspondências letra-som (nomear letras) g. Usar letras que conhece para tentar representar por escrito e por aproximação letras e frases (ortografia inventada).
	<p>O que os Educadores podem fazer:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Explorar livros com as crianças, em especial livros de grandes dimensões onde seja possível modelar comportamentos de leitura (apontar para as palavras lidas, utilizar direcionalidade da escrita, apontar palavras frequentes, etc.). b. Falar sobre letras e sobre o seu valor sonoro. c. Organizar um ambiente literário rico. d. Rer histórias favoritas do grupo. e. Envolver as crianças em jogos de linguagem. f. Promover actividades de jogo que envolvam tarefas de literacia. g. Encorajar o uso e experimentação da escrita nos desenhos e registos. h. Dialogar com as crianças, envolvê-las em conversas. i. Demonstrar interesse pelo que as crianças relatam. j. Utilizar a biblioteca ou ludoteca local. k. Proporcionar oportunidades para a criança desenhar e pintar usando lápis e canetas sobre papel.

Anexo 7

Quadro 4 - Aprendizagens e estratégias de leitura e escrita para crianças com cinco anos segundo Lopes et al. (2004, citado por Moniz, 2009)

<p>2. Experimentar tarefas de leitura e escrita (aos cinco anos)</p>	<p>A criança desenvolve um conjunto de conceitos básicos e inicia o seu envolvimento e experiência em tarefas de leitura e escrita.</p>
	<p>Actividades que a criança deverá experimentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Envolver as crianças em conversas sobre actividades de leitura e escrita. b. Encorajar actividades de leitura e escrita na sala de actividades. c. Proporcionar oportunidades para as crianças explorarem e identificarem relações som-grafia em contextos significativos. d. Ajudar as crianças a segmentar palavras e isolar sons, recombinação-os em novas palavras (escrevendo pausadamente à medida que articulam os sons isoladamente). e. Ler frequentemente histórias com conteúdos interessantes e ricos em conceitos (livros sobre vida animal, profissões, sentimentos e relações humanas, etc.). f. Assegurar tempos para a escrita nas actividades diárias (registos de grupo, individuais ou simples oportunidades para ensaiar a escrita associada ao desenho). g. Ajudar as crianças a criarem um vocabulário de palavras lidas globalmente (palavras que reconhecem de imediato). h. Criar oportunidades para as crianças se envolverem livremente em tarefas de leitura e escrita (espaços determinados e tempos na rotina diária). i. Permitir o envolvimento da criança em actividades que impliquem leitura e escrita (realizar pequenas receitas culinárias, organizar listas de compras, etc.). j. Realizar jogos e actividades que impliquem o cumprimento de ordens precisas (jogos como "o rei manda", ou realização de recados).

Anexo 8

Quadro 5 - **Organização do espaço e dos recursos segundo o Modelo Curricular High-Scope**

Espaço	- Deve ser amplo para se incluir os materiais e equipamentos necessários.
Áreas	<ul style="list-style-type: none">- A sala deverá ser dividida em diferentes áreas indefinidas deixando espaço central para movimentação entre áreas.- No início do ano devem-se definir quatro ou cinco áreas: a área da casa, área dos livros e/ou jogos calmos, área dos blocos e construção e a área da plástica. Mais tarde outras áreas surgirão como a música, areia e água, animais e computadores.- O Educador deve atribuir nomes às áreas que sejam perceptíveis pela criança e que reflectam o que nelas existe;- Ter em conta os níveis de desenvolvimento, interesses e cultura da criança.- As áreas deverão ser aumentadas ou modificadas para fornecer novas experiências às crianças quando estas alcançarem novos níveis de desenvolvimento.- Distanciar as áreas mais calmas das mais ruidosas.- Localizar as áreas da biblioteca/leitura e da plástica, próximo de locais com luminosidade.
Materiais	<ul style="list-style-type: none">- Ter materiais de tamanho real (jogo simbólico).- Os materiais deverão reflectir a ordem natural dos níveis de desenvolvimento das crianças.- Ordenar materiais, por cor, tamanho, etc.- Usar materiais de desperdício.- Cada criança deve ter um símbolo para os seus materiais e trabalhos.

Anexo 9

Fotografia 1- entrada da creche



Corredor onde as crianças têm cabides para colocar algumas peças de vestuário e as mochilas, no qual se encontra um quadro com tabela das actividades diárias.

Fotografia 2-W.C da creche



Existem todas as condições de higiene de acordo com as necessidades dos alunos.

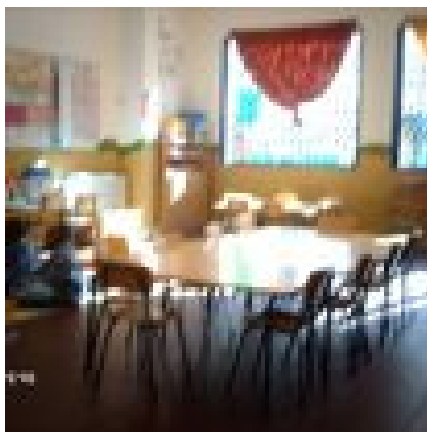
Fotografia 3 – Refeitório dos alunos.



Fotografia 4 – Refeitório



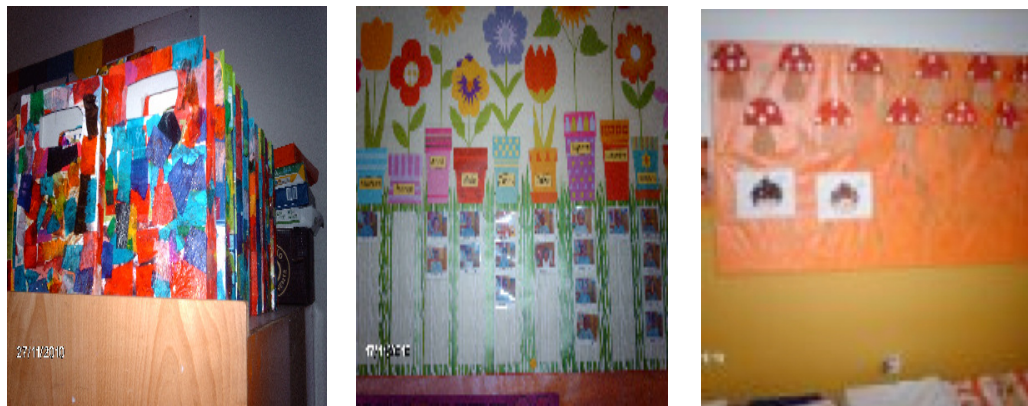
Fotografia 5 – Sala de aula dos alunos



Anexo 10

Actividades desenvolvidas com os alunos

Fotografia 6 – Expositores com trabalhos dos alunos.



**Fotografia 7- “recanto das histórias.”
creche portuguesa.**



**Fotografia 8 – Actividades
desenvolvidas em sala de aula.**



“Teatro com os alunos”

Fotografia 9 – A educadora a apoiar as crianças na exploração dos jogos.



Fotografia 10 – Actividades (lanche das crianças) na creche.



Actividades de culinária.



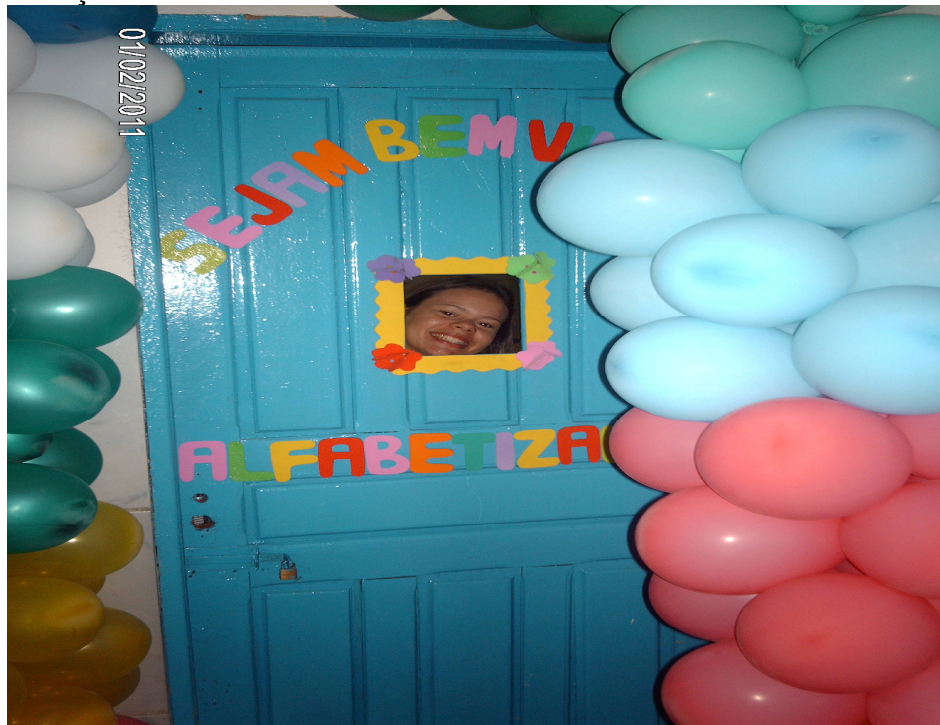
Anexo 11

Espaço físico da escola brasileira

Fotografia 11 – W.C. da escola brasileira



Fotografia 12 – Espaço de lazer das crianças.



Anexo 12

Actividades desenvolvidas na escola brasileira

Fotografia 13 – Actividades com pinturas feita pelas crianças na escola brasileira.



Fotografia 14 – Actividades hora da história com as crianças na escola brasileira



Fotografia 15 – Educadora com alunos na escola brasileira (oração da manhã).



Fotografia 16 – Refeição dos alunos na escola brasileira.



Anexo 13

Quadro 6 – tipos de jogos

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Desenvolvimento da criança/participação	
Leitura	Ache o par	Identificação e reconhecimento das letras do alfabeto.	Desenvolvimento da percepção visual, observação e orientação espacial.	
	Encaixe	Reconhecer e discriminar estímulos visuais,	Desenvolver nas crianças a imaginação e a criatividade.	
	Puzzles	interpretando-os e associando-os.		
	Jogo da cozinha	Permite desenvolver diversas componentes ao nível da estimulação da leitura,	As crianças manifestaram sorrisos e interesse no desenvolvimento destas actividades, contrariamente a outras. Também há cooperação com as outras crianças, e empatia com a educadora colaborando uns com os outros.	
	O caracol Alfabético	utilizando para tal jogos motivadores e que suscitam o interesse na criança.		
	Domino Granjo			
Escrita	Jogos da escrita			
	Jogo dos pinos	Permite estimular a criança ao nível da escrita.	De uma forma geral estas actividades tendem a fortalecer o desenvolvimento das crianças em diversos níveis, motor, físico, e também ao nível do desenvolvimento da linguagem.	
	Registo do fim-de-semana			
	Jogo da chamada			
	Ganhando letras			